

Eksplisitt undervisning i leseforståelse

En sammenligning av ELU - og CORI - leseprogram



**Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt
Masteroppgave PED 4190
Universitet i Oslo
Berina Mujic
Vår 2011**

Sammendrag av masteroppgaven

TITTEL: Eksplisitt undervisning i leseforståelse En sammenligning av ELU- og CORI- leseprogram.	
AV: Berina Mujic	
EKSAMEN: Master i pedagogikk Pedagogisk – psykologisk rådgivning	SEMESTER: Vår 2011
STIKKORD: Leseforståelse Lesestrategier Lesemotivasjon Eksplisitt undervisning i leseforståelse CORI- leseprogram ELU- leseprogram	

Problemstillinger:

Å kunne lese er et viktig verktøy for å tilegne seg kunnskap i skolen. Betydningen av gode leseferdigheter er blitt løftet frem i læreplanverket for grunnskole og videregående opplæring, der lesing og skriving fremholdes som to grunnleggende ferdigheter som elevene skal jobbe med i alle skolefag (Utdanningsdirektoratet, 2006). Resultater fra internasjonale studier PISA og PIRLS har i de siste årene vekket stor bekymring omkring dette temaet (Lie mfl., 2001; Solheim & Tønnesen, 2003; van Daal, Solheim, Gabrielsen, mfl., 2007). Studiene har avdekket svake leseferdigheter til norske elever, og elevens bruk av lesestrategier, samt motivasjon for lesing gjorde seg da mest tydelig (Lie mfl., 2001). Det er også blitt funnet indikasjoner på at skolen og lærerne gjør lite i forhold til undervisning i leseforståelse. Fra 80- tallet og frem til i dag er det flere internasjonale leseprogrammer med fokus på effektive strategier som er utprøvd. Det er funnet gode effekter av disse programmene, både i forhold til leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon (Guthrie mfl., 2004; Palincsar & Brown, 1984; Pressley, 2006). Internasjonalt finnes det altså forskningsbasert kunnskap om hva som kjennetegner effektiv leseforståelsesundervisning. I Norge derimot, eksisterer det få slike utprøvningsstudier, og det synes derfor å være mangel både på forskning og forskningsbasert kunnskap om leseforståelsesundervisning i norsk skole.

På bakgrunn av funn som er avdekket gjennom resultater fra de ovennevnte internasjonale studiene, blir det derfor viktig å sette fokus på det som eksisterer av forskning om leseforståelsesundervisning i Norge, til tross for at det er begrenset. Dette er kunnskapen som for lærere og pedagoger kan være verdifull for å få innsikt i hvordan undervisning kan fremme elevenes leseforståelse, samt eventuelle utfordringer knyttet til slike tiltak. Mitt ønske med denne oppgaven kan således anses som todelt. For det første ønsker jeg å få frem kunnskap rundt hva undervisning i leseforståelse bør inneholde for i større grad å kunne fremme leseforståelse. For det andre ønsker jeg å få frem det lille av norsk forskning omkring dette temaet, og hvordan et slikt leseprogram ser ut til å lykkes i norsk skole. I den forbindelsen har jeg valgt å sammenligne et norsk leseprogram som heter *Eksplisitt leseforståelsesundervisning* (ELU) med et kjent amerikansk *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI). Med utgangspunkt i dette reiser jeg følgende problemstillinger:

1. Hvilke forhold bør vektlegges ved implementering av programmer for utvikling av leseforståelse hos elever i grunnskolen?
2. Hva skiller de to programmene, CORI og ELU, i hvordan de ivaretar sentrale elementer som bidrar til leseforståelse?
 - a) vektlegging av og stimulering til strategibruk
 - b) vektlegging av og stimulering til lesemotivasjon
 - c) vektlegging og stimulering av lærerens kompetanse

For å kunne besvare den første problemstillingen ønsker jeg å drøfte hvilken betydning har lesestrategier og lesemotivasjon for leseforståelsen slik at akkurat disse komponentene bør vektlegges ved implementering av leseprogrammer i grunnskolen. I forbindelsen med den andre problemstillingen ønsker jeg å drøfte hvordan CORI og ELU ser ut til å ivareta lesestrategier og lesemotivasjon, og videre å vurdere hvordan og hvorfor implementering av programmene i skolen ser ut til å lykkes.

Hovedkonklusjoner:

Med fokus på opplæring i lesestrategier, vil de svake lesere kunne bli mer aktive i sin leseprosess. De vil kunne bevisstgjøres i hvordan de selv kan utnytte kunnskap om strategier for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2007). På denne måten vil de svake elevene bli mer selvstendige og i større grad selvregulerte lesere som er i stand til å ta kontroll over sin egen lesing (Afflerbach

mfl., 2008; Palincsar, 2003). En annen fordel knyttet til vektlegging av lesestrategier i undervisning for å fremme leseforståelse kan føres tilbake til flere forskningsbaserte leseprogrammer som synes til å styrke elevenes selvregulering (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002).

Elevenes selvinitierte strategibruk vil videre være påvirket av deres motivasjon (Bråten, 2007; Guthrie, 2003). Dersom eleven er motivert for å lese, er det også stor sannsynlighet for at han vil ta i bruk lesestrategier de har lært for å fremme forståelse. Det synes altså at en kan finne en del forskning som tilsier at strategiundervisning som støtter utvikling av lesemotivasjon fører til økt forståelse (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006; Guthrie mfl., 2003). Det er visse sider ved elevenes motivasjon som synes å ha størst sammenheng med leseforståelse. Spesielt gjelder dette elevenes *forventning om mestring* for lesing, *indre motivasjon* og *mestringsmål* (Wigfield & Tonks, 2004). Med bakgrunn i betydningen lesemotivasjon har for elevenes strategibruk og leseforståelse, ble det fremhevet i teorien at forståelsesundervisning bør støtte utvikling av de tre aspektene ved lesemotivasjon.

Gjennom sammenligningen av CORI- og ELU- leseprogram i forhold til hvordan de ivaretar lesestrategier og lesemotivasjon i sine programmer, er det blitt fremhevet flere forskjeller. Når det gjelder undervisning med fokus på strategier synes CORI å ha mer systematisk og oversiktlig metode for å stimulere elevene til å ta i bruk lesestrategier enn ELU. I likhet med strategiundervisning synes CORI leseprogram til å ha et systematisk rammeverk for hvordan undervisningen eksplisitt kan tilrettelegge for utvikling av elevenes motivasjon, slik som etter prinsippet om *scaffolding*. For at lærerne både eksplisitt og systematisk skal kunne undervise i strategier og fremme utvikling av lesemotivasjon, er det viktig at lærerne får nødvendig kompetanse om dette gjennom opplæring. Dette skiller CORI - og ELU- lærerne fra hverandre. CORI lærerne synes å få mer omfattende opplæring, som inneholder flere elementer. Slik omfattende opplæring synes å øke lærerens kompetanse, som igjen øker sjansen for en vellykket implementering av leseforståelsesundervisning.

INNHold

1. INNLEDNING	9
1.1. Bakgrunn for valg av temaet	9
1.2. Problemstillinger	11
1.3. Oppgavens oppbygging.....	11
2. METODE	13
2.1 Valg av litteratur.....	13
2.3. Valg av leseprogrammer	14
3. LESEFORSTÅELSE	15
3.1. Leseforståelsesmodell	15
3.2. Komponenter som inngår i leseforståelse	18
3.3. Lesestrategier.....	19
3.3.1. Forskning om lesestrategier	21
3.4. Lesemotivasjon.....	23
3.4.1. Forventning om mestring	24
3.4.2. Indre motivasjon.....	25
3.4.3. Mestringsmål	26
3.4.4. Betydningen av lesemotivasjon for leseforståelsen	26
3.5. Oppsummering	28
4. UNDERVISNING I LESEFORSTÅELSE.....	30
4.1. Reciprocal teaching (RT)	33
4.2. Transactional strategy instruction (TSI).....	35
4.3. Læringsstrategiprojektet i Rogaland (LPS)	36

5. IMPLEMENTERING AV LESEPROGRAMMER I GRUNNSKOLEN	38
5.1.1. Vektlegging av lesestrategier	38
5.1.2. Vektlegging av lesemotivasjon	42
6. CONCEPT – ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)	44
6.1. Teoretisk bakgrunn.....	44
6.2. CORIs to undervisningskomponenter	45
6.2.1. Strategier	46
6.2.2. Motivasjon.....	48
6.3. Utprøvningsstudier	52
6.3.1. Design.....	52
6.3.2. Undervisningsrammen	53
6.3.3. Resultater og konklusjoner	54
7. EKSPLISITT LESEFORSTÅELESUNDERVISNING (ELU)	57
7.1. Implementering av ELU	60
7.1.2. Lærernes forpliktelser	61
7.2. Utprøving av ELU	63
7.2.2. Resultater	65
8. VURDERING OG DRØFTNING AV CORI OG ELU	67
8.2.1. Oppsummering	76
9. AVSLUTNING	78

1. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn for valg av temaet

Å kunne lese er et viktig verktøy for å tilegne seg kunnskap i skolen. De fleste skolefag er basert på skriftlige kilder og tekster, og er forankret i fagbøker som legger et grunnlag for hva eleven skal tilegne seg av kunnskap. For å kunne tilegne seg denne kunnskapen, forutsetter det at elevene faktisk har gode leseferdigheter, slik at de kan forstå innholdet i tekster de blir presentert for på skolen. Betydningen av gode leseferdigheter er blitt løftet frem i læreplanverket for grunnskole og videregående opplæring. I læreplanverket for Kunnskapsløftet (L07) fremholdes områdene lesing og skriving som to grunnleggende ferdigheter som elevene skal arbeide videre med i alle skolefag (Utdanningsdirektoratet, s. 42). I følge Kunnskapsløftet skal derfor alle som underviser i skolen være leselærere (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Følgelig er gode leseferdigheter også viktig utenfor en ren skolekontekst der tilegnelse av fagkunnskap er knyttet opp mot læreplanverket. Blant annet ser vi at tekstmengden i samfunnet øker, noe som gjør at det stadig stilles økt krav til den enkeltes leseforståelse. For eksempel vil samtlige måtte forholde seg til tekster i det moderne massemedia slik som Internett og TV. Dette innebærer videre at den enkelte bør tilegne seg tilfredsstillende leseferdigheter for å kunne klare seg både i utdanningssystemet, og i samfunnet for øvrig.

Resultater fra internasjonale studier som har avdekket leseferdigheter til norske elever har i de siste årene vekket stor bekymring omkring dette temaet. I PISA studien fra 2001 (Programme for International Student Assessment) er det blitt dokumentert at norske 15-åringer oppnår svake resultater når det gjelder nettopp leseferdigheter (Lie mfl., 2001). Elevenes bruk av lesestrategier, samt motivasjon for lesing gjorde seg da mest tydelig. Resultater fra den internasjonale leseundersøkelsen PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study) fra både 2001 og 2006 viser tilsvarende resultater (Solheim & Tønnesen, 2003; van Daal, Solheim, Gabrielsen, mfl. 2007). Det er også blitt funnet indikasjoner på at skolen og lærerne gjør lite i forhold til undervisning rettet mot leseforståelse.

Skolen utgjør den viktigste arenaen knyttet til leseopplæring. Den begynnende leseopplæringen handler nemlig om å lære elevene hvordan ordene i en tekst avkodes. Å lese handler imidlertid om mer enn kun å mestre avkoding av de leste ordene. Det er vanlig å forstå lesing som bestående av to komponenter; den tekniske avkodingskomponenten og en forståelseskomponent. Når man leser, er man således avhengig av gode ferdigheter på begge områder for å kunne tilegne seg informasjon og kunnskap som formidles gjennom en tekst. Når elevene har tilegnet seg tilfredsstillende avkodingsferdigheter, er det således av stor betydning at lærerne vet *hva* som kan kjennetegne en god og effektiv leseforståelsesundervisning.

Fra 1980- tallet og frem til i dag er det flere internasjonale leseprogrammer med fokus på effektive lesestrategier som er utprøvd. Det er funnet gode effekter ved mange av disse leseprogrammene, både i forhold til leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon (Guthrie mfl., 2004, Palincsar & Brown 1984; Pressley, 2006). Internasjonalt, og spesielt i USA, finnes det altså forskningsbasert kunnskap som er godt etablert i forhold til hva som faktisk kjennetegner effektiv leseforståelsesundervisning.

I Norge eksisterer det likevel få slike utprøvningsstudier, og det synes derfor å være mangel både på forskning og forskningsbasert kunnskap om leseforståelsesundervisning i norsk skole. Blant annet hevder Andreassen (2008) at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om *hvordan* undervisning i lesing kan gjennomføres på mellom- og ungdomstrinnet i norsk skole, og *hva* slik undervisning bør inneholde. Når resultater fra de internasjonale studiene avdekker at norske lærere gjør lite med hensyn til undervisning i leseforståelse, kan man således tenke at dette er noe av årsaken.

I denne oppgaven vil jeg følgelig konsentrere meg om den ene delen ved lesing, nemlig forståelseskomponenten. I den forbindelse ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere i større grad kan vektlegge dette i undervisningen, slik at elevene kan bli bedre rustet til å nyttiggjøre seg innholdet i tekstene de leser.

1.2. Problemstillinger

På bakgrunn av funn som er avdekket gjennom resultater fra de ovennevnte internasjonale studier, blir det viktig å sette fokus på det som eksisterer av forskning om leseforståelsesundervisning i Norge, til tross for at det er begrenset. Dette er kunnskap som for lærere og pedagoger kan være verdifullt for å få økt innsikt i hvordan undervisning kan fremme elevenes leseforståelse, samt eventuelle utfordringer knyttet til slike tiltak. Mitt ønske med denne oppgaven kan således anses som todelt; for det første ønsker jeg å få frem kunnskap rundt hva undervisningen i leseforståelse eventuelt bør inneholde for i større grad å kunne fremme leseforståelse. For det andre ønsker jeg å få frem det lille av norsk forskning omkring dette temaet, og hvordan et slikt leseprogram ser ut til å lykkes i norsk skole. I den forbindelsen har jeg valgt å sammenligne et norsk leseprogram som heter *Eksplisitt leseforståelsesundervisning* (ELU) med det kjente amerikanske leseprogrammet *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI).

Med utgangspunkt i dette reiser jeg følgende problemstillinger:

1. Hvilke forhold bør en vektlegge ved implementering av programmer for utvikling av leseforståelse hos elever i grunnskolen?

2. Hva skiller de to programmene, CORI og ELU i hvordan de ivaretar sentrale elementer som bidrar til elevenes leseforståelse?

- a) vektlegging av og stimulering til strategibruk
- b) vektlegging av og stimulering av lesemotivasjon
- c) vektlegging av og stimulering av lærerens kompetanse

1.3. Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 i oppgaven vil omhandle en redegjørelse for metoden jeg har valgt å benytte meg av for å søke svar på mine problemstillinger. Jeg vil gå nærmere inn på valg av litteratur, tidsskrifter og vitenskapelige artikler. Jeg vil også drøfte eventuelle svakheter slik som valg av leseprogrammer, bruk av sekundær litteratur etc.

I kapittel 3 vil jeg gi en nærmere definisjon av begrepet leseforståelse samt vise til en leseforståelsesmodell av Snow og Sweet (2003). Jeg vil gå nærmere inn på komponenter som inngår i leseforståelse, og som forskning har vist har en storsammenheng med leseforståelse. Av de viktigste komponentene vil jeg nevne leserens ordavkodingsferdigheter, ordforråd, bakgrunnskunnskaper og verbalt korttidsminne. Deretter vil jeg gå nærmere inn på lesestrategier og lesemotivasjon.

Kapittel 4 vil handle om undervisning i leseforståelse. I dette kapitlet vil jeg fokusere på hva som kan kjennetegne en såkalt effektiv eksplisitt undervisning med utgangspunkt i blant annet en rapport fra National Reading Panel (2000).

I kapittel 5 vil jeg besvare den første problemstillingen, og drøfte hvilke forhold som bør vektlegges ved implementeringen av programmer for utvikling av leseforståelse hos elever i grunnskolen. Her vil jeg ta utgangspunkt i oppgavens bakgrunnsteori.

I kapittel 6 vil jeg presentere en detaljert beskrivelse av leseprogrammet Concept Oriented Reading Instruction (CORI). Her vil jeg gjøre rede for to undervisningskomponenter samt vise til to utprøvningsstudier.

Kapittel 7 er en detaljert presentasjon av leseprogrammet Eksplisitt Leseforståelsesundervisning (ELU). Jeg vil her presentere hovedprinsippene i ELU programmet, beskrive implementeringsmåte samt vise til en utprøvningsstudie av programmet.

I kapittel 8 vil jeg forsøke å besvare den andre problemstillingen som omhandler forskjeller mellom de to leseprogrammer, CORI og ELU i hvordan de vektlegger og stimulerer til elevenes strategibruk, lesemotivasjon og lærerens kompetanse.

Kapittel 9 er avslutning, der jeg oppsummerer hovedkonklusjoner i oppgaven, og kommer med avsluttende kommentarer som dreier seg om utfordringer med programmene, og eventuelle forbedringsmuligheter.

2. METODE

2.1 Valg av litteratur

Denne oppgaven er en litteraturstudie. En litteraturstudie innebærer at man systematisk søker, kritisk gransker, og sammenfatter litteratur innenfor et emne eller problemområde (Forsberg & Wengstrøm, 2008). I forkant av selve skriveprosessen var det derfor nødvendig å velge ut relevant litteratur som kunne gi nødvendig informasjon knyttet opp mot oppgavens tema og problemstillinger. Jeg har tatt i bruk flere kriterier for valg av litteratur i denne oppgaven. For eksempel har jeg valgt å fokusere på bøker og artikler av forskere som kan betraktes som sentrale innenfor leseforståelsesfeltet, både i Norge og internasjonalt. De som hyppig er vist til i forskning har jeg således vurdert som sentrale.

Først og fremst vil jeg trekke frem boken til Snow og Sweet (2003), *Rethinking reading comprehension*. Dette er en utgave av flere bøker skrevet av The RAND Reading Study Group. Denne gruppen er grunnlagt av flere anerkjente leseforskere, som ble samlet for å skrive om funn fra forskning omkring leseforståelse. I tillegg til denne kilden har jeg også brukt en annen bok som regnes for å være sentral i forhold til leseforståelse her i landet. Boka *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*, av Ivar Bråten (2007). Videre har jeg tatt for meg et utvalg av en del vitenskapelige artikler og tidsskrifter med faglige vurderinger av hovedelementene i oppgaven, slik som lesestrategier, strategiundervisning, motivasjon, etc. En svakhet ved mitt valg av vitenskapelige artikler og tidsskrifter kan synes å være at få er av nyere dato. De fleste er publisert i de siste ti årene.

Videre har jeg først og fremst forsøkt å bruke primære kilder gjennom hele oppgaven. Dette gjelder spesielt i forhold til gjennomgangen av sentrale leseprogrammer og deres intervensjonsstudier. I teorigjennomgangen har jeg derimot brukt en del sekundær litteratur, da spesielt knyttet til kjente teoretikere, slik som Vygotsky, Bruner, og Rogoff. Gjennom egne studier har jeg tilegnet meg mye kunnskap om teoriene til disse teoretikerne, og har av den grunn følt meg trygg både på egen og andres tolkning av teoriene gjennom bruk av sekundære kilder. Jeg har også benyttet meg av sekundære kilder der det refereres til enkelte studier, slik som studier om lærerens kompetanse av Smylie (1995), artikkelen til Dole (2003) samt enkelte andre.

2.3. Valg av leseprogrammer

Når det gjelder valg av de to sentrale leseprogrammene, har ELU vært både et naturlig og åpenbart valg. ELU er et av de få eksemplene på en forskningsbasert og teoretisk leseforståelsesundervisning utprøvd i nyere tid i norske skoler. Utprøvingen har vært et forskningsprosjekt i doktorgradavhandlingen til Andreassen (2008). Denne avhandlingen er anvendt som hovedkilde både i den teoretiske gjennomgangen samt knyttet til resultatene fra utprøvingsstudien av ELU programmet.

Videre har jeg valgt å konsentrere meg om undervisningsprogrammet CORI. Dette er et program som er mye omtalt i forskning samt at det er publisert flere steder. I likhet med flere leseprogrammer slik som *Reciprocal Teaching* (RT) og *Transactional Strategi Instruction Program* (TSI), har CORI blitt viet mye oppmerksomhet i internasjonal forskning. Per i dag finnes det imidlertid et stort antall leseprogrammer som er utviklet og utprøvd i skoler. Samtidig vet vi lite om hvilke programmer som kan vise til de beste resultatene. I en omfattende metastudie av Slavin, Cheung, Groff mfl. (2008) ønsket man derfor systematisk å undersøke hvilke leseprogrammer som har vist å være mest effektive i følge forskningen på dette feltet. Kriteriene for hvilke leseprogrammer som ble tatt med i utvalget var blant annet; randomiserte eller matchede kontrollgrupper, varighet på minst 12 uker, og valide målinger som tydelig kunne vise til at intervensjonen skapte effekt. Totalt 33 studier oppfylte disse kriteriene. Studier av CORI var imidlertid ikke inkludert i metastudien, da de ikke oppfylte det sistnevnte kriteriet (valide målinger som tydelig viser at CORI skapte effekten). Av den grunn kan mitt valg av CORI leseprogram betraktes som en svakhet. Tidligere studier har samtidig vist at det er uklart hvorvidt CORI kan anses som et effektivt leseprogram, samt at det er usikkert hvorvidt vi kan stole på resultatene fra studiene (Guthrie mf. 2004). I oppgaven har jeg likevel valgt å presentere programmet blant annet fordi CORI har vært en stor inspirasjonskilde for Andreassen (2008) i hans utforming av ELU. Da disse programmene viser mange likhetstrekk ble det derfor interessant å sammenligne dem ved å se på eventuelle likheter og forskjeller. Knyttet til delen av oppgaven som omhandler den teoretiske bakgrunnen for programmet er boken *Motivating Reading Comprehension: Concept – oriented reading instruction* (2004) anvendt som hovedkilde. Denne boken er også mye referert til i forskning. Videre nevnes i denne forbindelse en artikkel av Guthrie, Wigfield, Barbosa mfl.(2004) som referer til to utprøvingsstudier, der CORI har vist å ha gode effekter på elevenes leseforståelse.

3. LESEFORSTÅELSE

Ifølge Bråten (2007) kan leseforståelse defineres som: *”å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst”* (s. 11)

Det fremgår av denne definisjonen at det legges til grunn to aspekter ved leseforståelsen. Det første aspektet innebærer å lete seg frem til og hente ut (utvinne) mening i en tekst. Dette krever at leseren gjennomfører teksten på en nøyaktig måte, og gjør seg kjent med tekstens bokstavelige mening. I følge Bråten (2007) kan man vanskelig snakke om leseforståelse dersom leseren ikke mestrer denne prosessen. Det andre aspektet innebærer å skape mening med utgangspunkt i teksten. I denne prosessen skal leseren få en dypere forståelse av hva teksten handler om, og konstruere en ny mening ved å knytte innholdet til egne erfaringer og kunnskap. Leseforståelse, slik Bråten definerer den, handler således ikke bare om å forstå/overta forfatterens og tekstens mening, men også om å forene tekstens bidrag med ens allerede eksisterende kunnskap om tekstens tema (Bråten, 2007).

I likhet med Bråtens oppfatning av leseforståelsesprosessen har Snow og Sweet (2003) utviklet en leseforståelsesmodell som jeg i det følgende avsnittet vil gå nærmere inn på. Denne modellen gir oss et mer detaljert bilde av leseforståelsen, og hvilke elementer som inngår i denne.

3.1. Leseforståelsesmodell

Ifølge Snow og Sweet (2003) består leseforståelsen av tre elementer: *leseren* (som skal forstå teksten), *teksten* (som skal forstås), og *samhandlingen eller aktiviteten* (som forståelsen er en del av). Hvor godt leseren vil forstå teksten som han eller hun leser, er således avhengig av forhold både ved leseren, teksten og aktiviteten. Blant annet vil faktorer som leserens språkferdigheter, kognitive evner og bakgrunnskunnskap få innvirkning på hvordan leseren tilnærmer seg en tekst. Videre vil motivasjon og bruk av strategier være medvirkende faktorer (Bråten, 2007). En leser med for eksempel svake språkferdigheter og lite bakgrunnskunnskap om temaet i boken han eller hun leser, vil kunne oppleve å streve med innholdsforståelsen. Forhold eller kjennetegn ved leseren er imidlertid ikke stabilt over tid, og kan således endres. Leserens kan for eksempel lære mer om tekstens tema, og bli mer motivert til å lære noe

innenfor et tema eller fagområde. Ifølge Snow og Sweet (2003) er undervisning med fokus på leseforståelsen en viktig arena der det kan arbeides med å øke leserens kompetanse.

Tekster, både trykte og elektroniske varierer i måten de er skrevet på (Snow & Sweet, 2003). Blant annet vil tekstens struktur og grad av informasjon få betydning for hvordan vi forstår og tolker innholdet. Til slutt vil elevens bakgrunnskunnskap om et tema få innvirkning på hans eller hennes opplevelse av tekstens vanskegrad. Det er således flere forhold med innvirkning på hvorvidt en elev opplever å ikke forstå tekstens innhold. En elevs ordavkodningsferdigheter, eller den tekniske komponenten, vil alene ikke kunne predikere hvorvidt eleven har utbytte av den leste teksten og dens innhold. Dette innebærer at det dermed ikke er tilstrekkelig å fokusere kun på ordavkodning i leseopplæringen (Snow & Sweet, 2003). Det er dessverre slik at mange tekster som elevene skal lære fra kan stemme dårlig overens med forhold ved eleven. Mange tekster som elevene møter i løpet av skolegangen kan være enten dårlig skrevet, eller ha mer eller mindre god struktur som stemmer dårlig overens med elevens bakgrunnskunnskaper. Målet med leseundervisning bør handle om å gjøre eleven i stand til å lære hvordan de kan lese ulike typer tekster for å få med seg innholdet, også tekster som kan oppleves som utfordrende. I oppgaven vil det derfor fokuseres på hvordan skolen kan tilrettelegge for en leseopplæring med dette i fokus.

Aktiviteten dreier seg om formålet eller hensikten med lesingen, måter leseren behandler teksten på samt konsekvenser og utfall av denne prosessen. I noen tilfeller vil for eksempel eleven lese en tekst for fornøyles skyld, mens det i andre tilfeller er pålagt eleven, som for eksempel under forberedelse til prøver eller lignende. Hvor mye leseren engasjerer seg i leseaktiviteten kan således også knyttes til elevens forståelse av *formålet* med leseaktiviteten (Snow & Sweet, 2003). Dersom eleven ikke er inneforstått med hvorfor en tekst skal leses, vil det kunne gå på bekostning av innholdsforståelsen.

Leserens behandling av teksten innebærer for det første avkodning, men også mentale aktiviteter av høyere nivå, slik som overvåkning av egen forståelse. Hver av disse prosessene vil være avhengig av leserens evner og kompetanse. Å lese en tekst for å lære noe, vil innebære å kunne angripe teksten på ulike måter, gjennom blant annet strategier for å huske hva man har lest. Leseaktiviteten kan på den måten bidra til økt kunnskap eller ny interesse og leseengasjement om et tema, alt avhengig av hva hensikten med lesingen er (Snow & Sweet, 2003).

Snow og Sweet (2003) vektlegger videre den sosiokulturelle konteksten i sin leseforståelsesmodell. Den sosiokulturelle konteksten påvirker blant annet leserens selvoppfatning, og avgjør hvordan ulike leseaktiviteter og ulike type lesetekster verdsettes. Møtet mellom leseren, teksten og aktiviteten må således forstås innenfor rammen av en bestemt sosiokulturell kontekst.

For en elev vil klasseromsundervisningen selvfølgelig være en viktig del av den sosiokulturelle konteksten. Det er godt dokumentert at det er store variasjoner i henhold til hvordan skoler organiserer leseopplæringen på (Snow & Sweet, 2003). Skoler fra sosialt privilegerte områder har tilgang på flere ressurser, og kan i større grad tilby sine elever blant annet varierte tekster og tilgang til data som bidrar til at de får en bedre leseopplæring sammenlignet med elever fra mindre privilegerte områder.

Sosiokulturell læringsteori vektlegger videre hvordan lese- og skriveferdigheter kan læres i sosial samhandling mellom eleven og en voksen (Snow & Sweet, 2003). Gjennom hjelp og støtte fra mer kompetente andre, hevder Vygotsky at barnet kan klare oppgaver på et høyere nivå enn det barnet kunne klart på egen hånd (Vygotsky, 1978 i Snow & Sweet, 2003). Etter hvert som barnet mestrer oppgaven mer selvstendig kan støtten trekkes mer tilbake.

Forhold som hjemmemiljø, nabolaget, vennekrets og storsamfunn utenfor klasserommet er også en stor del av den sosiokulturelle konteksten til en elev. Dette er alle kontekstuelle faktorer som får betydning for leserens muntlige språk, selvoppfattelse, typer leseaktiviteter som leseren engasjerer seg i etc. Et undervisningsmiljø med fokus på læring i samarbeid i tillegg til tilgang til ressurser er derfor et viktig aspekt ved den sosiokulturelle konteksten som kan fremme utvikling av leseforståelsesferdigheter hos elevene (Snow & Sweet, 2003).

Dersom man tar utgangspunkt i leseforståelsesmodellen til Snow og Sweet (2003) forutsetter det at man ser både leseren, teksten og aktiviteten i sammenheng. Man kan tolke det som at de påvirker hverandre gjensidig i et dynamisk forhold. Leserens lesekompetanse må alltid ses i forhold til teksten som leses, og formålet med leseaktiviteten. Interaksjonen mellom leseren, teksten og aktiviteten innenfor en større kontekst vil derfor kunne si noe om hvor godt en tekst vil bli forstått. Ut i fra en slik tilnærming til leseforståelse kan det hevdes at leseforståelse er en kompleks prosess, som består av flere elementer, og som har stor innvirkning på hverandre.

I det følgende vil jeg presentere komponenter som synes å ha betydning for leseforståelsen, samt avgrense meg i forhold til komponentene som jeg vil vektlegge i oppgaven.

3.2. Komponenter som inngår i leseforståelse

Mange har regnet ordavkoding som en språklig komponent ved leseren som har stor betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007). Dette kan sies å være et typisk *bottom- up* perspektiv fordi grunnleggende prosesser som avkoding av enkelt ord regnes for å ha størst betydning for elevens leseforståelse. Ordavkoding er naturlig å betrakte som en viktig forutsetning for at elevene i det hele tatt kan begynne å jobbe med hva teksten faktisk betyr. Dersom eleven investerer mye oppmerksomhet og ressurser til selve ordavkodingen, vil det gjenstå lite til å forstå innholdet av det som er lest. Det er godt dokumentert at det er sammenheng mellom ordavkodingsferdigheter og leseforståelse, og at denne sammenhengen har størst betydning i barneskolealder (Vellutino, 2003).

Som det tidligere fremgår i oppgaven er det likevel en rekke andre komponenter som inngår i leseprosessen og som får betydning for leserens innholdsforståelse. Blant annet har det vært nevnt leserens muntlige språk, kognitive evner, bakgrunnskunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon. Disse komponentene inngår i et såkalt *top- down* perspektiv som innebærer at man ser på leseforståelsen som mer enn kun tilstedeværelse av grunnleggende prosesser som ordavkoding (Bråten, 2007). Knyttet til en elevs muntlige språkkompetanse, synes spesielt ordforråd å ha stor betydning for leseforståelsen (Vellutino, 2003). Lesere med større ordforråd ser ut til å forstå i større grad det de leser, sammenlignet med lesere som har et begrenset ordforråd.

Kognitive evner ser også ut til å ha stor betydning for leseforståelsen, hvorav verbalt minne trekkes frem som viktig (Vellutino, 2003). Det vil si evnen til å fastholde meningsfulle språklige enheter (ord, fraser og setninger) i korttidsminnet, eller arbeidsminnet, lenge nok (noen sekunder) til at man kan oppfatte hva ordene og setningene betyr (Bråten, 2007). Arbeidsminnet blir betraktet som et lager som oppbevarer meningen av det leste, parallelt med at informasjon fra ulike deler av teksten kombineres og således skaper større mening. Dersom minnekapasiteten til leseren på noe måte er begrenset, kan leseren få problemer med å avkode ordene, oppfatte setningsinnhold og binde sammen setninger til en større mening (Andreassen, 2008).

Bakgrunnskunnskap synes videre å ha stor betydning for leseforståelsen (Samuelstuen & Bråten, 2005). Bakgrunnskunnskap gir leseren mulighet til å trekke slutninger om, og å fortolke informasjon fra teksten i lys av allerede tilegnet kunnskapen. Informasjon fra teksten smeltes således sammen med det eleven vet om innholdet fra før, og gir en økt leseforståelse. Dette vil igjen kunne føre til dypere forståelse og hensiktsmessig problemløsning i nye situasjoner (Bråten, 2007).

De overnevnte komponentene som inngår i leseforståelsen kan ses på som grunnleggende forutsetninger som må være tilstede for at leseren skal kunne forstå det som leses. Oppgaven vil i det følgende fokusere på komponenter som strategier og motivasjon, og hvordan disse kan bidra til økt leseforståelse. Det synes å være bred konsensus innen leseforskningen om at lesestrategier og motivasjon er to viktige komponenter som kan gi god effekt på elevenes leseforståelse (Guthrie mfl., 2004; Duke mfl., 2004; Pressley, 2000). Det er derfor flere forskningsbaserte programmer som har fokusert på enten en eller begge av disse komponentene. ELU og CORI er to undervisningsprogrammer der lesemotivasjon og lesestrategier inngår som hovedkomponenter. Disse vil derfor diskuteres og drøftes senere i oppgaven. Videre anses lesestrategier som et viktig verktøy i leseopplæringen, spesielt for svake lesere, da dette er noe de direkte kan opplæres i (Duffy, 2002). En slik direkte og eksplisitt leseforståelsesundervisning er temaet for denne oppgaven. Lesemotivasjon synes å være en drivkraft i en slik undervisning. Det er motivasjonen for lesing som påvirker elevene slik at de lærer å bruke lesestrategier effektivt, og på denne måten bli selvstendige lesere (Guthrie & Ozgungor, 2002).

Nedenfor vil jeg presentere de to komponentene, lesestrategier og lesemotivasjon, hver for seg, og hvordan de kan påvirke elevenes leseforståelse.

3.3. Lesestrategier

Leseforskning har vist at god leseforståelse er nært knyttet til strategibruk (Duke mfl., 2004). Med utgangspunkt i resultater fra såkalte høytenkningsstudier, der leseforskere har fokusert på hva gode lesere gjør når de leser tekster, begynte lesestrategier å få mer oppmerksomhet (Pressley & Afflerbach, 1995). Det viste seg at gode lesere bruker lesestrategier oftere enn svake lesere for å oppnå bedre innholdsforståelse. Gode lesere er aktive under hele

leseprosessen gjennom at de for eksempel forsøker å danne noen antagelser om teksten, konstruere hovedideer fra teksten eller å oppsummere det de har lest.

Det er flere måter å definere og kategorisere lesestrategier på. Ifølge Bråten (2007) kan lesestrategier defineres som: ” *mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse.* ”(s.67)

Ut i fra denne definisjonen kan en lesestrategi betraktes som en bevisst, kontrollerbar aktivitet som leseren selv velger å iverksette. Et annet viktig trekk ved lesestrategier er fleksibilitet. Dette innebærer at leseren alltid må vite hvilke lesesituasjoner de ulike lesestrategiene er egner seg best for (Bråten, 2007). Ifølge Afflerbach, Pearson og Paris (2008) er det viktig å kunne definere lesestrategi på en hensiktsmessig måte, da det ofte forveksles i fagterminologien med det nærliggende begrepet leseferdighet. Hvordan kan vi så forstå forskjellen mellom disse begrepene?

Afflerbach mfl.(2008) definerer lesestrategi som et tilsiktet, målrettet forsøk på å kontrollere leserens innsats med å avkode teksten effektivt, forstå ord og konstruere mening ut fra teksten. Til forskjell fra lesestrategier, er leseferdigheter automatiske, ubevisste handlinger som er knyttet til effektiv ordavkodning, flyt og forståelse. Å være en strategisk leser gjør det mulig å velge ut riktig strategi i forhold til formålet med lesingen, og overvåke hvor effektiv denne strategien viser seg å være i leseprosessen. I motsetning til dette er leserens leseferdighet en automatisert handling som anvendes i leseprosessen uten anstrengelse. Dette samsvarer i stor grad med Bråtens (2007) definisjon av lesestrategier, som også legger vekt på fleksibilitet og kontrollerbarhet som hovedtrekk ved en lesestrategi.

Videre er det mulig å inndeile lesestrategier i fire hovedkategorier: *hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkningsstrategier* (Samuelstuen & Bråten, 2005). Hukommelsesstrategier kan defineres som enkle og overfladiske strategier som brukes for å repetere informasjon i teksten. Et eksempel på en slik strategi kan være å lese et avsnitt flere ganger eller skrive deler av avsnittet for å huske innholdet i teksten bedre. Organiseringsstrategier brukes når hensikten er å ordne informasjon fra teksten. Eksempler på dette kan være å skrive/lage sammendrag, lage begrepskart eller lignende for å forsøke å skaffe seg oversikt over tekstens hovedinnhold. Elaboreringsstrategier hjelper leseren å få mer

meningsfull forståelse av teksten gjennom å bearbeide ny informasjon. Eksempler på dette kan være bruk av analogier, eksemplifisere eller lignende. Til sist kan overvåkningsstrategier brukes når leseren vil evaluere sin egen forståelse og for eksempel stille spørsmål fra teksten under lesingen for å forsikre seg om at man virkelig har fått med seg tekstens budskap. I motsetning til hukommelsesstrategier, kalles både organiserings-, elaborerings- og overvåkningsstrategier for dype lesestrategier (Bråten, 2007). Det er disse dype lesestrategiene som synes å ha størst sammenheng med bedre forståelse.

3.3.1. Forskning om lesestrategier

Samuelstuen og Bråten (2005) gjennomførte en studie der de blant annet undersøkte hvorvidt elever kunne kompensere for svake ordavkodingsferdigheter ved hjelp av dype forståelsesstrategier og egne forkunnskaper. Undersøkelsen omfattet 78 ungdomsskoleelever i alderen 14 år. Elevenes ordavkodingsferdigheter, bakgrunnskunnskap om et tema, og deres bruk av strategier ble målt og undersøkt. Resultatene viste at elevens bakgrunnskunnskap hadde størst betydning for leseforståelse. I tillegg viste resultatene at forskjeller i elevenes leseforståelse også kunne begrunnes ut fra ulik bruk av organiserings- og elaboreringsstrategier dvs. dype strategier. Interessant ved denne undersøkelsen var videre at elevene med svake avkodingsferdigheter kunne øke innholdsforståelsen gjennom effektiv bruk av dype forståelsesstrategier (Samuelstuen & Bråten, 2005). Slike funn styrker antakelsen om at lesestrategier har stor betydning for elevenes leseforståelse, uavhengig av ordavkodingsferdigheter. Med andre ord kan man kompensere for svak avkoding med effektiv strategibruk.

Videre er det veldokumentert i internasjonal forskning at gode lesere bruker dype lesestrategier både oftere, og på en mer effektiv måte (Duke mfl., 2004; Vellutino 2003). Til forskjell fra dem kjennetegnes svake lesere gjennom å være passive, uorganiserte og lite strategiske (Carslie & Rice, 2002). Dette ser ut til å ha sammenheng med at svake lesere har lite kunnskap om strategier og deres funksjon, hvilke krav oppgaven stiller til dem, og hvordan en kan overvåke sin egen forståelse og regulere egen strategibruk. Undervisning i leseforståelse har nettopp derfor fokusert på å gjøre de svake leserne mer aktive i sin lesing ved å gi de opplæring i dype lesestrategier. Dette har vist seg å være et effektivt tiltak for å bedre leseforståelsen til de svake lesere. Ifølge Palincsar (2003) er hovedmålet med undervisning i leseforståelse å styrke elevenes selvstendige arbeid slik at de i større grad kan

bli selvregulerte lesere - en tankegang som er hentet fra forskningsfeltet om selvregulert læring. En rekke undervisningsprosjekter har vært innrettet mot å utvikle selvregulert leseforståelse hos barn, det vil si evnen til å overvåke og styre sin egen forståelse under læring fra tekster (Bråten, 2002). Det er flere kjennetegn ved en forståelsesundervisning med fokus på effektive strategier. Det pedagogiske prinsippet ”scaffolding” (Rogoff, 1990 i Bråten, 2002), går igjen i ulike multistrategiprogrammer med vekt på strategibruk, slik som ELU og CORI (Andreassen, 2008; Guthrie, 2003). Scaffolding innebærer at læreren forsøker å finne en balanse mellom å gi støtte og veiledning til elevene, og det å gi elevene rikelig anledning til å øve seg i å bli selvregulerte lesere. Etter hvert som elevene blir i stand til å greie seg selv i undervisningssituasjonen, kan støtten gradvis fjernes.

Et annet viktig kjennetegn ved effektiv strategiundervisning er at lærere både modellerer, demonstrerer og verbaliserer strategibruk for elevene. En slik direkte forståelsesundervisning, eller eksplisitt undervisning, har som mål å rette elevenes oppmerksomhet mot hva de selv kan gjøre for å øke sin innholdsforståelse (Andreassen, 2007). For at eksplisitt undervisning i forståelse skal kunne gi gode resultater, er det en forutsetning at opplæringen kan forgå over et betydelig tidsrom (Pressley, 2000).

Når man innfører effektiv strategiundervisning i skolen for å øke elevens forståelse er det imidlertid viktig å være inneforstått med hensikten. Det endelige målet er ikke bare at eleven lærer en strategi, men at det inngår som middel for å oppnå mer læring og dypere forståelse. Lesestrategier er altså ikke selve målet med lesingen, men kan betraktes som verktøy til å nærme seg målet, her forståelsen. Videre viser forskning at lesestrategier best kan læres i samarbeid med andre elever. Dette innebærer at lærere bør tilrettelegge undervisningen i strategibruk innenfor strukturerte sosiale rammer. Dette er igjen en tankegang som er hentet fra sosiokulturell teori som vektlegger betydning av sosial samhandling for utvikling av leseforståelse (Gavelek & Bresnahan, 2009). Sosial samhandling mellom elevene i undervisningen vil kunne fremme utvikling av leseforståelse ved at elevene samhandler med hverandre innenfor strukturerte sosiale rammer som styres av læreren gjennom forklaring, modellering og scaffolding. Viktig her blir Vygotskys beskrivelse av hvordan prosesser av høyere nivå, som strategiinnlæring, er sosialt betinget. Før barnet internaliserer det lærte må de inngå i sosiale arenaer (Vygotsky, 1978 i Gavelek & Bresnahan, 2009). Forskning som omhandler strategiundervisning knyttet til ulike leseprogrammer har understreket betydningen av at undervisningen bør kobles sammen med et fagområde, slik som naturfag eller

samfunnsfag (Andreassen, 2008; Guthrie, 2003). På denne måten læres strategier både innenfor en meningsfylt kontekst, og i samarbeid med andre medelever. Deretter som et middel til å oppnå god læring og forståelse.

Etter å ha presentert lesestrategier som viktig komponent som kan føre til økt leseforståelse hos elevene, vil fokuset nå rettes mot lesemotivasjon. I det følgende vil jeg redegjøre for dette begrepet, og hvordan motivasjon er medvirkende i elevenes leseforståelse.

3.4. Lesemotivasjon

Å lære hvordan man kan bruke lesestrategier for å forstå bedre innholdet i leste tekster, er ofte ikke nok for å fremme god forståelse. Elevene må også være *motiverte* for å bruke dem, I likhet med lesestrategier, har lesemotivasjon sine røtter i fagfeltet som omhandler selvregulert læring. Selvregulering innebærer blant annet at elevene tror det er i deres makt å gjøre det som er nødvendig for å nå sine mål (Bråten, 2002). For at elevene skal oppleve å ha kontroll over egen læring, er deres motivasjons oppfatninger av stor betydning.

De selvregulerte elevene definerer egne læringsmål, og orienterer seg i retning av både læring, oppgaveløsning og kompetanseøkning. Motivasjon vil således påvirke hvilke mål en elev setter seg, hvordan de både engasjerer seg i det de gjør og velger noen aktiviteter fremfor andre. Motivasjon handler nettopp om en slik drivkraft hos oss mennesker. Schunk, Pintrich og Meece (2008) definerer motivasjon som: "*the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained*" (s. 4).

Ifølge Schunk mfl.(2008), innebærer motivasjon en målrettet aktivitet, der personen er bevisst sine mål. Aktiviteten er både fysisk og mental. Fysisk aktivitet forutsetter anstrengelse, utholdenhet og andre ytre handlinger, mens mental aktivitet består av kognitive handlinger slik som planlegging, organisering, overvåking, problemløsning etc. Både de fysiske og de mentale aktiviteter er av stor betydning når en person engasjerer seg i en målrettet aktivitet. I tillegg forutsetter motivasjonsprosessen at personen setter i gang med en aktivitet og forplikter seg til den. Innenfor motivasjonsforskning er det vanlig å hevde at en persons motivasjon bestemmes av de verdier, oppfatninger og mål man har (Schunk mfl. 2008). Denne tankegangen er spesielt fremtredende innenfor forskning om lesemotivasjon. Wigfield og Tonks (2004) definerer lesemotivasjon som: "*the individual's personal goals, values, and*

beliefs with regard to the topics, process and outcomes of reading.”(Wigfield & Tonks, 2004 s. 250). I følge Wigfield og Tonks (2004), kan individer til en viss grad kontrollere sin egen motivasjon fordi den er bundet av ens tanker, verdier og mål. Videre ser de på lesemotivasjon som en kompleks prosess, som består av flere komponenter. Komponenter slik som tanker, verdier og mål, blir hos Wigfield og Tonks forstått som forventning om mestring, indre motivasjon og mestringsmål. Disse synes å være spesielt aktuelle når det gjelder elevenes lesemotivasjon (Guthrie mfl., 2004; Wigfield & Tonks, 2004).

3.4.1. Forventning om mestring

Forventning om mestring, eller *self-efficacy*, defineres som en persons vurdering av egen kompetanse i ulike aktiviteter og ens oppfatning om hvorvidt han eller hun klarer denne aktiviteten (Bandura, 1997 i Wigfield & Tonks, 2004). Vår egen forventning om mestring påvirkes av flere ting, blant annet tidligere prestasjoner og erfaringer (Bråten, 2007). Når elevene for eksempel opplever å ha god forståelse av en tekst, vil de begynne å utvikle positiv forventning om mestring knyttet til aktiviteten lesing. Ens tidlige positive erfaringer med lesing vil derfor kunne påvirke en elevs forventning om mestring for lesing senere.

I tillegg til tidligere erfaringer og prestasjoner, vil elevene ofte observere andre medelever og sammenligne seg selv med dem. Slike observasjoner og sammenligninger med relativt like medelever vil kunne påvirke elevenes tanker om hva de selv kan mestre. Dersom en elev ser andre relativt like medelever klare å lese en bok, vil dette kunne påvirke elevens forventning om hva en selv vil kunne gjennomføre (Wigfield & Tonks, 2004). Tilbakemeldinger fra foreldre, lærere og medelever vil også kunne påvirke elevenes forventning om mestring. Positiv tilbakemelding fra andre i form av oppmuntring vil for eksempel kunne bidra til at elevens forventning om mestring øker. Det er derfor viktig at lærer gir positive tilbakemeldinger til elevene. Som nevnt tidligere er det imidlertid slik at det er selve utførelsen av oppgaven som i størst grad påvirker elevenes mestringsforventning. Tilbakemeldinger kan derfor ikke kompensere for elevens egen opplevelse av mestring knyttet til lesing, men kan bidra til at den øker.

Elevenes forventning om mestring påvirker deres lesemotivasjon på følgende måte: jo høyere forventning om mestring, desto større sjanse er det for at man blir engasjert i lesing, velger utfordrende tekster, anstrenger seg for å forstå innholdet, og kontinuerlig streve etter å bli

bedre. Til forskjell vil elever som har lav forventning om mestring når det gjelder lesing, være passive lesere som engasjerer seg lite i lesingen, og vise lite utholdenhet når de møter utfordrende tekster.

Undervisning i leseforståelse bør derfor i stor grad legge vekt på å utvikle og fremme elevenes forventning om mestring i forhold til lesing. Gjennom strategiundervisning kan lærere utvikle elevenes forventning om mestring for lesing ved å gi elevene redskapene de trenger for å bli gode lesere (Wigfield & Tonks, 2004).

3.4.2. Indre motivasjon

Litteraturen skiller mellom indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Ifølge selvbestemmelses teori til Ryan og Deci (2000) kan man snakke om indre motivasjon når et individ holder på med en aktivitet av egen fri vilje, og fordi denne aktiviteten i seg selv interesserer en. Når en aktivitet imidlertid blir gjort kun for å oppnå et bestemt mål, snakker man om ytre motivasjon. Dersom en elev imidlertid har en indre motivasjon i en læringssituasjon vil eleven i større grad både involvere seg dypt i aktiviteten og vie mer tid og energi (ibid). En elev kan også være både indre og ytre motivert samtidig. Dersom en elev har en indre motivasjon, men opplever sin læring som mer kontrollert av andre, vil motivasjonen kunne avta. Videre kan man tenke at når en elev i utgangspunktet kun er ytre motivert, men som opplever å ha kontroll og selvstyring over egen læring, vil en indre motivasjon kunne vokse frem og øke (Ryan & Deci, 2000). Wigfield og Tonks (2004) hevder at det er mindre rom for indre motivasjon etter hvert som en elev blir eldre, da undervisningen blir mer og mer lærerstyrt. Som konsekvens vil eleven da kunne miste egen motivasjon for læring, og kun styres av en ytre motivasjon. Det er således av stor betydning at undervisningen legger til rette for at elevene kan utvikle indre motivasjon, blant annet fordi dette vil få betydning for leseengasjement (Wigfield & Tonks, 2004).

Indre motivasjon knyttet til leseforståelse, kan deles opp i flere komponenter som nysgjerrighet, tilbøyelighet for utfordringer, engasjement, samt oppfatning av egenkontroll (*perceived autonomy*) (Wigfield & Tonks, 2004).

Indre motiverte lesere er nysgjerrige, det vil si at de har et sterkt ønske om å forstå et tema som spesielt interesserer dem. Å tilfredsstille egen nysgjerrighet er for disse elevene et mål i

seg selv. I tillegg foretrekker lesere som er indre motivert relativt utfordrende tekster (Wigfield & Tonks, 2004). Dette gir i større grad ny kunnskap og dypere forståelse. Elever som mangler indre motivasjon for lesing, leser kanskje kun for å fullføre en oppgave.

Indre motiverte lesere engasjerer seg videre i sin lesing i større grad. De involverer seg i tekstene de leser, og bruker både mye tid og energi. Dette fører til en mer fullstendig opplevelse av teksten og dyp forståelse av innholdet.

Forskere som har studert indre motivasjon vektlegger også betydningen av oppfatningen av egenkontroll, eller *perceived autonomy* (Wigfield & Tonks, 2004). Elevens oppfatning av egenkontroll innebærer at elevene tror de er i stand til ta kontroll over egne aktiviteter og valg, fremfor å være kontrollert av andre. Indre motiverte lesere vil oppleve lesingen som selvvalgt og selvstyrt, og som en aktivitet som de har kontroll over.

3.4.3. Mestringsmål

Det er vanlig å skille mellom mestringsmål og prestasjonsmål når vi snakker om motivasjon. Til forskjell fra elever som er orientert mot prestasjonsmål, er elever som er orientert mot mestringsmål opptatt av å forbedre sine ferdigheter og øke sin kompetanse. For dem er både læring og mestring av utfordrende oppgaver et mål i seg selv (Bråten, 2007). I motsetning er elever som er prestasjonsorientert opptatt for eksempel av å utkonkurrere andre medelever eller å kun oppnå gode karakter. Motivasjonsforskning har vist at elevenes fokus på mestringsmål fremmer elevenes indre motivasjon og læring (Wigfield & Tonks, 2004). Indre motiverte lesere vil være orientert mot mestringsmål, og vil både være opptatt av å forbedre sine leseferdigheter og å øke sin kompetanse gjennom lesing.

3.4.4. Betydningen av lesemotivasjon for leseforståelsen

De nevnte komponentene som utgjør en elevs lesemotivasjon har en gjensidig påvirkning på hverandre. En høy forventning om mestring medfører ofte at eleven i større grad opplever høy indre motivasjon, og derfor også setter seg overordnede mestringsmål. Dermed vil eleven kunne betraktes som høyt motivert for lesing. Ifølge Bråten (2007) vil slik høy lesemotivasjon

kunne betegnes som et optimalt lesemotivasjonsmønster hos elevene. Hvorfor er utvikling av optimal lesemotivasjon viktig?

Høy lesemotivasjon vil kunne påvirke elevens aktivitetsvalg, og på den måten føre til at de leser oftere. I tillegg vil en elev med høy lesemotivasjon bruke mer tid og energi på leseaktiviteten. Den vil samtidig kunne påvirke hvor mye eleven involverer seg i lesingen, og hvordan man takler utfordrende tekster. Elever med høy grad av lesemotivasjon vil derfor ha bedre mulighet for å ha utbytte av det leste og forstå innholdet på et høyere nivå (Wigfield & Tonks, 2004). Å bruke mye tid på lesing vil også ha en positiv innvirkning på ordavkodingsferdigheter, utvikling av ordforråd, gi mer kunnskap om et tema, utvikle forståelsesstrategier etc. På denne måten kan man anta at elever med høy grad av lesemotivasjon, vil lese mer og således ha bedre leseforståelse (Guthrie & Wigfield, 2000 i Wigfield & Tonks, 2004). Lesemotivasjon og leseforståelse påvirker hverandre således indirekte, gjennom blant annet tidsbruk og mengde lesestoff.

En ytterligere forbindelse mellom lesemotivasjon og leseforståelse finner vi gjennom bruk av lesestrategier. Lesemotivasjon er nemlig av stor betydning for at elevene har lyst til lære å bruke lesestrategier effektivt, som igjen vil føre til at de blir mer selvstendige og sterkere lesere (Guthrie & Ozgungor, 2002).

Forskning viser at undervisning med vekt på lesestrategier alene ikke har like god effekt som undervisningsprogrammer som også søker å øke elevens lesemotivasjon (Guthrie mfl., 2004; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). I en tysk studie undersøkte man hvorvidt det lønner seg å kombinere strategiundervisning i leseopplæringen med kognitiv - og motivasjonsfaktorer fra selvregulert læring (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Studien omfattet tjue femteklasser i Tyskland, som mottok tjue skoletimer med opplæring i både organiserings- og elaboreringsstrategier, dvs. dype strategier. Klassene ble deretter inndelt i tre grupper, der kun to av gruppene mottok ny opplæring. For den ene av disse gruppene innebar dette at de fikk opplæring i kognitive strategier av selvregulering. Hensikten var at elevene skulle tilegne seg evnen til velge strategier ut i fra lesingens formål, samt å overvåke egen leseforståelsesprosess. Den andre gruppen som mottok opplæring fikk i tillegg et undervisningsopplegg som vektla motivasjonsfaktorer av selvregulering. Resultatene viste at alle tre opplæringsformer førte til bedre leseforståelse hos elevene og en økt bevissthet rundt valg av strategier. Når det gjelder langtidseffektene av opplæringen, viste det seg at

programmet som også hadde ivaretatt motivasjonsfaktoren ved selvregulering hadde størst effekt både på elevenes leseforståelse og strategibruk. Denne studien viser at elevene blir bedre i stand til å fortsette med å forbedre sin leseforståelse på egen hånd, dersom opplæringen vektlegger både strategibruk og motivasjonsfaktor.

3.5. Oppsummering

I de foregående avsnittene har jeg definert leseforståelse som å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst (Bråten, 2007). Videre har jeg presentert leseforståelsesmodellen til Snow og Sweet (2003) som tar utgangspunkt i tre hovedkomponenter; leseren, teksten og aktiviteten. Disse synes å påvirke hverandre innenfor en større sosiokulturell kontekst og jeg har forsøkt å vise hvordan denne interaksjonen kan få betydning for leseforståelsen. Deretter har jeg definert og beskrevet ulike komponenter som inngår og påvirker leseforståelsesprosessen. Der har jeg trukket fram leserens ordavkodingsferdigheter, språkkompetanse, verbalt minne og bakgrunnskunnskap som viktige komponenter som synes å ha stor betydning for leserens leseforståelse.

Betydningen av ordavkodingsferdighetene har blitt begrunnet ut fra et *bottom-up* perspektiv som argumenterer for at grunnleggende prosesser, slik som avkoding, har størst innvirkning på leseforståelsen. Et *top-down* perspektiv vil i motsetning til dette i større grad vektlegge betydningen av muntlig språk og bakgrunnskunnskaper. Dette er faktorer som går ut over kun de grunnleggende prosessene, og betraktes som komponenter på et høyere nivå. I tillegg har jeg avgrenset oppgaven i forhold til to komponenter som synes å ha stor betydning for leseforståelsen, henholdsvis lesestrategier og motivasjon. Dette blant annet fordi dette inngår som hovedkomponenter i undervisningsprogrammene ELU og CORI som oppgaven videre vil ta utgangspunkt i.

Som tidligere nevnt vil ordavkodingsferdighetene være av størst betydning i den begynnende leseopplæringen. Svake avkodingsferdigheter vil ha negativ innvirkning på leseforståelsen da energien vil gå med på å avkode og ikke til å forstå det som avkodes. Når elevens avkodingsferdigheter er automatiserte, vil en kunne dra nytte av videre leseopplæring med fokus på forståelsen. En slik opplæring der leseforståelse er i fokus kan organiseres på flere måter. Å få elevene til å aktivisere egne bakgrunnskunnskaper kan være en metode som har stor betydning for leseforståelsen (Bråten, 2007). Dette vil føre til at eleven kombinerer den

tidligere kunnskapen med ny informasjon fra teksten, og som i neste omgang vil lette leseforståelsen. Opplæring i lesestrategier betraktes også som et godt verktøy og god støtte i leseopplæringen for å gjøre de svake leserne i stand til bedre å forstå tekster de leser. Svake lesere vil kunne profitte på å motta en mer direkte opplæring i lesestrategier som således gir dem mulighet til å bli mer selvstendige lesere (Duke mfl., 2004; Vellutino, 2003).

Lesemotivasjon kan ses på som en drivkraft for lesere som har mottatt opplæring i lesestrategier. Kun dersom en elev er motivert for å lese, vil en ta i bruk de innlærte lesestrategiene. Det er visse aspekter ved lesemotivasjon som synes å være spesielt aktuelle når det gjelder elevenes leseforståelse (Wigfield & Tonks, 2004). Disse motivasjonsaspektene er elevenes *forventning om mestring*, *indre motivasjon* og *mestringsmål*. Opplæring i lesestrategier med fravær av motivasjonsaspektet, synes kun å ha korttidseffekter (Souvignier & Mokhesgerami, 2006). Leseundervisning som både ivaretar opplæring i lesestrategier og som ivaretar elevens motivasjon, har som mål å gjøre svake elever til mer selvstendig lesere. De blir mer utrustet og bedre forberedt på å hankses med forskjellige typer tekster.

Videre i oppgaven vil jeg beskrive eksplisitte og implisitte undervisningsmetoder. To amerikanske leseprogrammer og en norsk utprøvningsstudie som alle baserer seg på eksplisitt undervisning i leseforståelse vil bli nevnt.

4. UNDERVISNING I LESEFORSTÅELSE

Forskere som har fokusert på leseforståelse i sine studier har vært uenige om hvilke undervisningsmetoder som best fremmer leseforståelse (Dole, 2000). Diskusjonen har blant annet handlet om hvorvidt undervisningsmetoden bør være eksplisitt eller implisitt.

Implisitt undervisning i leseforståelse kjennetegnes ved at undervisningen indirekte fokuserer på å styrke elevenes leseforståelse (Andreassen, 2008). Et eksempel på slik undervisning kan være at elevene lærer å avkode nye ord. Tanken er at bedre ordavkoding vil medføre økt leseforståelse. Å stille kontrollspørsmål til den leste teksten knyttet til innholdet i teksten eller å sette av tid til stillelesing er andre eksempler på implisitt, eller indirekte leseforståelsesundervisning. Forskning som omhandler slike undervisningsmetoder argumenterer for betydningen av at elevenes valg og interesse for lesing bør vektlegges i større grad enn undervisningsmetoder som blir styrt av lærer (Dole, 2000). På bakgrunn av de ovennevnte resultatene fra den internasjonale rapporten PIRLS fra 2001, er det mye som tyder på at leseforståelsesundervisningen som foregår i norske skoler i dag er av denne typen (Solheim & Tonnessen, 2003).

På den andre siden innebærer eksplisitt undervisning i leseforståelse aktiviteter som retter barns oppmerksomhet direkte mot leseforståelse (Dole, 2000). Dette kan for eksempel være gjennom undervisning i kognitive strategier som lærere forklarer og demonstrerer ved å tenke høyt når strategiene utføres (Andreassen, 2008). På denne måten rettes barns direkte oppmerksomhet mot hva lærerne gjør for at de bedre skal forstå det leste, slik som for eksempel når de bruker lesestrategier under lesing av tekster. Denne form for undervisning i leseforståelse tar utgangspunkt i treningsstudier knyttet til enkelt faktorer (for eksempel lesestrategier og lesemotivasjon) som har vist seg å fremme leseforståelse. Eksplisitt leseforståelsesundervisning, slik det anvendes i dag, vektlegger således betydningen av de kognitive prosessene som kan sies å inngå i leseforståelsesprosessen. Denne vektleggingen har ført til en økt interesse for de gode leserne, og hva de gjør når de leser, til forskjell fra et fokus på hva som gjør lesere til svake lesere (Dole, 2000). Forskning har vist at gode lesere er mer strategiske når de leser. De er i større grad inneforstått med *hva* hensikten med lesing er, samt at de overvåker egen leseprosess (Pressley & Afflerbach, 1995). I forlengelsen av slike studier ble det videre tydelig at svake lesere kan læres opp til å bruke de samme strategiene som sterke lesere benytter seg av. En slik undervisning som vektlegger strategibruk i

leseprosessen vil kunne inkludere demonstrering, forklaring og gradvis støtte fra læreren (Dole, 2000).

Andre kjennetegn ved eksplisitt leseforståelsesundervisning er antakelsen om at leseforståelsesprosessen ikke er noe elevene enten mestrer eller ikke, men at det er noe som alltid vil variere med hensyn til elevens bakgrunnskunnskap og evne til bruk av strategier (Dole, 2000). Dette synet på leseaktiviteten samsvarer således med Bråtens definisjon nevnt tidligere i oppgaven. Eksplisitt leseforståelsesundervisning deler ikke opp strategiene i delferdigheter som trenes isolert. Man fokuserer heller på et begrenset repertoar av strategier i undervisningen, det vil si en *multistrategisk* undervisning.

National Reading Panel (NRP) (2000) har foretatt en analyse av studier fra 1980-tallet om eksplisitt forståelsesstrategiundervisning der hensikten var å finne ut hvilke studier og programmer som kan kvalifiseres som effektive undervisningsmetoder. Blant annet fremgår det av analysen at det er mulig å skille mellom to tilnærmingsmåter; *Direct explanation* og *Transactional strategy instruction*. Den førstnevnte innebærer *direkte* forklaring av strategisk tenkning, gjerne ved at lærer demonstrerer, eller modellerer, strategiene for eleven. Den andre tilnærmingsmåten kjennetegnes ved at det er den sosiale samhandlingen mellom lærer- elev og elev- elev som står i fokus. Begge tilnærmingsmåtene ser ut til å omfatte både forklaring, modellering og scaffolding (støtte) av strategiene (NRP, 2000).

Forståelsesstrategiundervisning som kjennetegnes ved sosial samhandling og samarbeidslæring er også bedre kjent som "*cooperative learning*" eller "*collaborative learning*" som innebærer læring i små grupper, der elevene jobber sammen mot å tilegne seg kunnskap eller oppnå felles mål (NRP, 2000). Hensikten er at alle elevene skal delta og at de således lærer av hverandre. Gruppene skal være små og de er heterogene i forhold til elevenes evner og kunnskapsnivå. Samarbeidslæring har vært mye brukt i eksplisitt strategiundervisning både innenfor et avgrenset fagområde og på tvers av fagområder (tverrfaglig læring). Undervisning som bygger på denne læringsmetoden har vist seg å føre til bedre faglige prestasjoner, økt motivasjon for læring og oppgaveløsning, samt at elevene synes å bruke mer tid på oppgavene (Bramlett 1994 i NRP, 2000). Samarbeidslæring bygger på sosiokulturell teori som tidligere nevnt i oppgaven vektlegger betydningen av sosial samhandling for læring. Flere leseprogrammer har bygget på samarbeidslæring, spesielt der elevene inndeles i mindre grupper, slik som både *Reciprocal Teaching* og *Transactional Strategi Instruction Program*. Ifølge evalueringen av NRP (2000) har samarbeidslæring i

strategiundervisning flere fordeler fordi den blant annet fører til bedre strategilæring hos elevene samt at det synes å fremme intellektuelle diskusjoner mellom elevene og økt leseforståelse. Leseprogrammene som i denne oppgaven vil vektlegges, inkluderer samarbeidslæring som undervisningsmetode i sine programmer.

Et annet trekk ved mange av studiene om eksplisitt leseforståelsesundervisning som har oppfylt de strenge kriteriene fra NRP (2000) er også opplæring av lærere, og hvilken betydning dette har for både implementering og effekt av undervisningen. Det viser seg at vellykket opplæring av lærere i bestemte undervisningsmetoder vil føre til en bedre implementering av forståelsesstrategiundervisningen og således økt prestasjoner hos elevene. Rapporten i NRP (2000) konkluderer videre med at det er behov for omfattende og kontinuerlig støtte både i form av tid og ressurser dersom opplæring av lærerne skal kunne gi ønskede effekter. Hva vellykket opplæring av lærere imidlertid innebærer er et omstridt tema og konkluderes heller ikke med i rapporten. I studiene som omtales i rapporten viser det seg blant annet å være stor variasjon i antall timer med opplæring lærere har mottatt. I flere av studiene framgår det at lærerne mottokk mellom 10 til 15 timer med omfattende opplæring i hvordan man kan organisere forståelsesundervisning. Når det gjelder innholdet i hva en slik opplæring måtte innebære var det imidlertid vage beskrivelser.

I det følgende vil jeg presentere to av de mest refererte forskningsbaserte opplæringsprogrammene i eksplisitt forståelsesundervisning som kommer fra USA. Disse programmene blir omtalt som *Reciprocal teaching* og *Transactional strategy instruction*, og er viktige forgjengere og inspirasjonskilder for både ELU og CORI. Leseprogrammene inkluderer lesestrategier og kan således betraktes som representative eksempler på eksplisitt leseforståelsesundervisning. Jeg vil også komme inn på en av de få forskningsbaserte utprøvingene av eksplisitt forståelsesundervisning i Norge; det såkalte *Læringsstrategiprojektet i Rogaland*.

4.1. Reciprocal teaching (RT)

Reciprocal teaching er et forskningsbasert undervisningsprogram utviklet av Palincsar og Brown (1982, 1984). I denne redegjørelsen for programmet vil det hovedsakelig tas utgangspunkt i en av de første artiklene de skrev på 1980-tallet. Palincsar og Brown (1984) har i sin artikkel understreket betydningen av relativt gode avkodingsferdigheter for leseforståelsen. I tillegg anser de leseforståelsen som et produkt av både tekstens lesbarhet, overensstemmelse mellom innholdet i teksten og elevenes bakgrunnskunnskap og strategibruk knyttet til lesing. Strategibruk blir imidlertid oppfattet som den viktigste komponent i deres undervisningsmetode fordi det ligger til grunn når man lærer å forholde seg til ulike typer tekster. Palincsar og Brown fokuserer på henholdsvis fire undervisningsaktiviteter, eller lesestrategier, som de mener fremmer god forståelse; *oppsummering*, *spørsmålsstilling*, *oppklaring* og *foregripelse*. Videre poengterer de at undervisning i disse strategiene bør strekkes over en kort og intensiv periode.

De fire lesestrategiene ivaretas innenfor en gjensidig dialog(situasjon) mellom lærer og elev rundt teksten, med et klart mål om å tilegne seg mening fra teksten. Under denne dialogen vil det således være rom for å stille spørsmål og oppsummere samt foregripe innholdet og oppklare uklare deler av teksten. Dialogen mellom lærer og elev vil altså innebære samtaler om lesestrategiene og hvordan disse kan være med på å fremme innholdsforståelsen.

Undervisningen bygger på en eksplisitt dialogform mellom lærer og elev i lesesituasjonen, der elevene inngår som aktive deltakere på sitt nivå. Det teoretiske grunnlaget for RT er hentet fra både Vygotsky og Rogoff, og baserer seg på prinsipper som ”proplectic instruction” og ”scaffolding” (Palincsar & Brown, 1984). En proplektisk, eller foregripende undervisning, har en ide om at en novise (uerfaren elev) vil observere og lære kognitive aktiviteter i dialog med en mer kompetent annen. Den kognitive utviklingen foregår på den måten i et sosialt samspill der en mer kompetent person (lærer) fungerer som en modell for eleven. Eleven ville etter gjentatte observasjoner og i dialog med lærer, forsøke å overta mer ansvar for læringsoppgaven, slik at læreren gradvis vil kunne trekke støtten tilbake. Målet er således at eleven til slutt skal kunne jobbe selvstendig. Slik mediert læring blir ofte kalt for scaffolding..

I artikkelen refereres det videre til en studie der 24 amerikanske elever i sjuende klasse fikk muligheten til å delta i en slik strategiundervisning (Palincsar & Brown, 1984). Elevene som deltok hadde tilfredsstillende ordavkodingsferdigheter, men viste på en standardisert

leseforståelsestest at de lå rundt to år under gjennomsnittet. Med andre ord hadde elevene svært svak innholdsforståelse i forhold til jevnaldrende. Elevgruppen som fikk motta RT skulle jobbe sammen to- og- to i samarbeid med en voksen. Hver undervisningstime ble startet med at den voksne (dialogleder) skulle introdusere dagens tekst med en kort diskusjon der hensikten var å føre til aktivering av elevenes bakgrunnskunnskap. Deretter skulle en utvalgt elev, sammen med den voksne, gjennomgå de fire undervisningsstrategiene for hver tekst (stille spørsmål til teksten, oppsummere, foregripe videre handling og oppklare vanskelige ord og uttrykk). Den voksne guidet eleven i den grad det var behov for det, og ga nødvendig ros og positiv tilbakemelding. Til slutt skal eleven mestre rollen som dialogleder på egen hånd. Resultatene fra denne studien viser at elevene etter hvert ble flinkere i sin rolle som dialogleder i overensstemmelse med rollemodellen. Elevgruppen som deltok i studien og som mottok RT oppnådde tilfredsstillende leseforståelse i løpet av intervensjonsperioden, i motsetning til elever i to andre grupper som gjennomførte de daglige forståelsesoppgavene. I tillegg oppnådde fem av de seks elevene som mottok RT, et normalt nivå i forhold til jevnaldrende.

Den andre studien som refereres til i artikkelen, er en intervensjonsstudie som ble utprøvd i vanlige klasserom (Palincsar & Brown, 1984). Resultatene fra denne studien samsvarer med den ovennevnte studien. Læreren synes å oppnå vel så gode resultater som forskeren Palincsar i første studie, til tross for lite opplæring i metoden. Begge studiene har til felles at de viser å ha positive effekter på elevenes strategibruk og leseforståelse.

Studiene viser at RT synes å legge stor vekt på strategikomponenten i undervisningsmetoden, der strategiinnlæring foregår i dialog mellom lærer og elev. Lærer modellerer strategiene for elevene, og scaffolding brukes aktivt til å gi støtte til eleven ved behov. Elevene inngår som aktive deltagere som kan læres opp til å bli selvstendige lesere. Motivasjonskomponenten ser således ut til å ivaretas mer indirekte. Motivasjon nevnes ikke eksplitt i selve treningsopplegget, men er indirekte trukket inn via samarbeidslæring mellom elevene og lærer som kan virke motiverende, undervisning i strategier og bevisst bruk av ros og positiv tilbakemelding. Ifølge Palincsar (2003) vil RT kunne fremme elevenes motivasjon ved at de svake elevene ofte vil ha behov for å forstå sammenheng mellom engasjement i strategisk aktivitet og resultater av denne aktiviteten. Undervisning i RT vil føre til at de forstår denne sammenhengen.

4.2. Transactional strategy instruction (TSI)

TSI kan ifølge Pressley og Wharton- McDonald (2002) karakteriseres som en transaksjonell undervisningsmetode. Aktivitetene i denne undervisningsmetoden blir bestemt gjennom samhandlingen mellom lærer og elev slik at lærer på den måten kontinuerlig kan tilpasse og endre undervisningen ut i fra elevens tilbakemeldinger og utvikling. Videre konstruerer lærer og elev i fellesskap en mening underveis ettersom de arbeider med teksten. Det er først og fremst studier av leseundervisning ved blant annet *Benchmark School* som ligger til grunn for utviklingen av TSI som en undervisningsmetode i leseforståelse. Disse studiene har dannet et grunnlag for hva som kan kjennetegne effektiv leseundervisning med utgangspunkt i strategier. Lærere ved skolen viste blant annet stor tiltro til direkte og konkrete forklaring og modellering av kognitive strategier. Dette var spesielt omfattende tidlig i utviklingsfasen og gikk senere over til å innebære i større grad påminnelser om strategivalg, samt støtte ved behov. Lærerne informerte elevene om betydningen av strategibruk ved lesing av tekster, og ga de informasjon om når og hvor de ulike strategiene kunne brukes. Videre var strategiundervisningen aktuell i alle skolefag og ble således brukt på tvers av fagene. Lærerne var også enige om viktigheten av at elevene kun skulle undervises i et lite sett av strategier om gangen, og at strategiundervisningen skulle foregå over en lengre periode (Pressley & Wharton –McDonald, 2002). Når det gjelder effektive strategier som inngår i TSI vil disse variere, samtidig som det er visse som opptrer oftere enn andre (Pressley, 1995 i Andreassen, 2008). De mest frekvente og hyppig brukte strategiene innebærer blant annet *foregripelse av teksten, konstruere bilder som representerer ideer i teksten, spørsmålsstilling, oppsummering, reagering på teksten ved å aktivere bakgrunnskunnskaper* etc.

Pressley og Wharton- McDonald (2002) refererer i sin artikkel til tre studier som kan sies å støtte opp om en undervisning basert på kjennetegn ved TSI. Blant annet ble det konkludert med at undervisningsmetoden ga gode effekter både med hensyn til strategibruk og leseforståelse hos elever som tidligere viste svak leseforståelse.

Ifølge Andreassen (2008) kan TSI mer betraktes som en tilnærmingssåte heller enn en ferdig definert oppskrift på hvordan strategiundervisning skal foregå. Dette blant annet fordi studier som ligger til grunn for TSI varierer med hensyn til strategier som ivaretas samt gjennomføring av gruppearbeid/ dialog. Således kan TSI betraktes mer som en

tilnærmingsmåte, en overordnet kategori, som omfavner flere typer strategiundervisning som er basert på en del likhetstrekk.

Som det fremgår av ovennevnte avsnitt kan det nevnes både likheter og forskjeller mellom undervisningsprogrammene RT og TSI. Begge betrakter de ferdigheter knyttet til lesestrategier som den viktigste komponenten for å fremme leseforståelsen. Videre anses samarbeidslæring som grunnleggende for å fremme leseforståelse. I tillegg legger metodene opp til en eksplisitt undervisning der modellering og scaffolding er hovedprinsipper i opplæringen av lesestrategier. En grunnleggende forskjell er imidlertid tidsbruk. Mens elevene i RT undervises i et begrenset repertoar av lesestrategier over en kort, intensiv periode, vil elever i TSI motta undervisning over en lengre periode (noen måneder til ett år). En annen vesentlig forskjell er at TSI legger mer vekt på en direkte forklaring og undervisning i lesestrategier sammenlignet med RT der strategiene læres gjennom å observere lærer, altså mer indirekte undervisning (Pressley & Wharton- McDonald, 2002). Når det gjelder motivasjonskomponenten nevnes ikke denne eksplisitt i TSI. I likhet med RT blir dermed motivasjonskomponenten ivaretatt mer indirekte, og antas å være et resultat av samarbeidslæringen, strategiundervisningen og andre faktorer som kan virke fremmende for lesemotivasjonen.

4.3. Læringsstrategiprojektet i Rogaland (LPS)

Læringsstrategiprojektet i Rogaland fra 1997/1998 er en av de få studiene her i landet der man har undersøkt betydningen av eksplisitt forståelsesundervisning med fokus på lesestrategier (Engen, 1998). Hovedmålet med prosjektet var å finne ut hvorvidt det er mulig å påvirke/ endre lærerens undervisningsstrategier slik at elevene i større grad vil kunne lære å ta i bruk - og oppleve nytten av- bevisstgjørende læringsstrategier. Det ble vurdert som hensiktsmessig å bygge på ideer fra et prosjekt som lærerne allerede var godt kjent med gjennom flere kurs, det såkalte CRISS- prosjektet (Created Indenpendence through Student-owned Strategies) fra USA.

Videre kan prosjektet sies å ha to målsettinger; den ene målsettingen var å integrere de amerikanske ideene og prinsippene i en norsk kontekst, for slik å kunne bidra til praktisk nytte i den norske skolen (Engen, 1998). Den andre målsettingen var å få til en naturlig og effektiv utvikling av ideene gjennom å involvere skolene selv i formidlingsarbeidet.

LPS bygger, i likhet med andre nevnte eksplisitte leseprogram, på prinsippet om scaffolding og gradvis selvstendiggjøring av elevene. Læringsstrategier som er blitt omtalt i prosjektet ser imidlertid ut til å omfatte mer enn kun lesestrategier, til forskjell fra øvrige lignende programmer. Av strategiene for leseforståelse kan det nevnes blant annet tanke- og tegnekart, strykenotater, kolonnekart og spoletekst, mer kjent som oppsummering (Engen, 1998). Videre var hensikten at læringsstrategiene skulle kunne anvendes i alle fag, og at lærerne skulle modellere og demonstrere for elevene. Samarbeidslæring, læresamtaler dvs. dialog mellom lærer og elev, ble tillagt stor betydning. I tillegg ble aktivisering av elevenes bakgrunnskunnskap trukket frem som en viktig aktivitet i undervisningen.

Prosjektet var omfattende og bestod av et stort antall elever på både små -, mellom-, og ungdomstrinnet. Det ble foretatt kartlegging av elevenes strategibevissthet og strategibruk i starten og på slutten av skoleåret. Resultatene av prosjektet viser at det forekom en positiv endring når det gjaldt elevenes bruk av førlesingsaktiviteter og aktiviteter under lesing. Det understrekes imidlertid i rapporten at resultatene må tolkes med forsiktighet, og det ble vurdert dit hen at en toårig periode var for knapp til å kunne si noe om langtidseffektene av undervisningsmetoden (Engen, 1998). Videre kan det i følge Andreassen (2008) påpekes flere svakheter ved dette prosjektet. For det første hadde prosjektet ingen kontrollgruppe. Dette gjør det vanskelig å si noe om hvorvidt effektene skyldes prosjektet eller andre faktorer som har vært til stede, som modning eller andre forhold ved undervisningen som sådan. Manglende kartlegging av elevenes leseferdigheter grunnet skolens motstillinger medførte at det ikke ble foretatt noen analyser av effekter på elevenes leseferdigheter. Til tross for slike svakheter har prosjektet en del styrker som likevel gjør resultatene interessante. Blant annet viser det seg at prosjektet satte i gang en prosess ved de deltakende skolene som stimulerte til undervisningsmetoder som gjorde elevene mer bevisste og selvstendige, som bedre tok kontroll over egne læringsprosesser. I tillegg viste rapporten at prosjektets modell med utgangspunkt i CRISS lar seg overføre til en norsk kontekst under visse forutsetninger.

5. IMPLEMENTERING AV LESEPROGRAMMER I GRUNNSKOLEN

Innledningsvis har jeg nevnt to problemstillinger som jeg ønsker å besvare i denne oppgaven. Den første problemstillingen er knyttet til oppgavens teoretiske grunnlag der jeg ønsker å se på hvilke forhold som bør vektlegges i programmer som fremmer utvikling av elevens leseforståelse. Gjennom å øke elevens lesekompetanse kan eleven bli bedre rustet til å kunne tilegne seg kunnskap fra varierte tekster, med ulik kvalitet og fra ulike kilder (Bråten, 2007). Et viktig spørsmål i denne sammenheng blir dermed hvordan eleven kan forberedes til dette, og hvilke forhold ved leserens kompetanse som er viktig å fremme. I teoridelen har det blitt fremhevet flere forhold ved leserens kompetanse som har dokumentert sammenheng med leseforståelse, slik som leserens ordavkodingsferdigheter, ordforråd, og bakgrunnskunnskap (Bråten, 2007). I tillegg er det en bred konsensus i leseforskning om at lesestrategier og lesemotivasjon er to viktige komponenter som kan gi gode effekter på elevenes leseforståelse (Guthrie mf., 2004; Duke, 2004; Pressley, 2000).

I denne oppgaven har jeg valgt å vektlegge de to sistnevnte komponentene, lesestrategier og lesemotivasjon, som sentrale i undervisning i leseforståelse. Vektlegging av disse komponentene vil jeg videre forsøke å begrunne.

5.1.1. Vektlegging av lesestrategier

Det har flere steder i teoridelen blitt fremhevet at strategibruk er nært knyttet til leseforståelse (Bråten, 2007; Vellutino, 2003; Duke mf., 2004). Denne forbindelsen er blitt funnet blant annet ved at forskning har vært interessert i og fokusert på de sterke leserne og hva de gjør når de leser (Pressley & Afflerbach, 1995). En konklusjon som har blitt trukket frem er at de gode leserne er mer aktive under leseaktiviteten, og at de bruker lesestrategier oftere enn svake leserne. Svake lesere blir ofte kjennetegnet gjennom å være passive og lite strategiske når de leser (Pressley & Afflerbach, 1995; Carlsie & Rice, 2002). Forståelsesundervisning som vektlegger strategier har derfor fokusert på å undervise svake lesere i å bli mer aktive i sin leseprosess. Med fokus på opplæring i bruk av strategier, vil de svake elevene kunne bevisstgjøres i hvordan de selv kan utnytte kunnskap om strategier for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon, samt overvåke og styre sin egen tekstforståelse (Bråten, 2007). På den måten vil elevene bli mer selvstendige og i større grad selvregulerte lesere som

er i stand til å ta kontroll over sin egen lesing (Afflerbach mfl. 2008; Palincsar, 2003). Med utgangspunkt i dette som formål vil vektlegging av strategiopplæring kunne betraktes som en viktig fordel, fremfor andre komponenter ved elevens kompetanse.

Til forskjell fra lesestrategier er gode ordavkodingsferdigheter og et godt utviklet ordforråd, andre forhold ved leserens kompetanse som har sammenheng med leseforståelse (Bråten, 2007). Det er imidlertid slik at økt kompetanse på disse områdene ikke nødvendigvis vil føre til økt selvregulering til tross for at elevens språklige kompetanse synes å øke. Gode ordavkodingsferdigheter hos eleven vil for eksempel bidra til automatisert lesing, som igjen vil kunne bidra til bedre leseforståelse. Dette fordi eleven på den måten kan bruke sine ressurser og energi i større grad på å jobbe med å forstå teksten de leser. På samme måte vil elevens språklige kompetanse ikke kunne veie opp for manglende kunnskap om et tema i en lest tekst. Eleven vil således likevel komme til kort når det gjelder god forståelse av en teksts innhold, til tross for gode ordavkodingsferdigheter og et godt utviklet språk. Ifølge forståelsesmodellen til Snow og Sweet (2003) vil kjennetegn ved teksten ha stor betydning for leserens forståelse. Dersom kjennetegn ved teksten stemmer lite overens med forhold ved leseren, kan dette påvirke leseforståelsesprosessen i negativ retning. Effektiv strategibruk vil således kunne hjelpe eleven til å overvinne eventuelle utfordringer i møte med teksten som leses.

I en studie av Samuelstuen og Bråten (2005), som jeg tidligere har omtalt i oppgaven, ble det påvist at elevene kunne kompensere for svake ordavkodingsferdigheter dersom de viste god utviklede ferdigheter knyttet til bruk av dype lesestrategier. Til tross for svake ordavkodingsferdigheter viste elevene i studien å overvinne dette med effektiv strategibruk. Slike funn styrker således fordelene med å vektlegge opplæring av lesestrategier i leseforståelsesundervisningen.

En annen viktig komponent ved leserens kompetanse som nevnes i teoridelen, er elevenes bakgrunnskunnskap om varierte temaer. Dette viste for eksempel størst sammenheng med elevenes leseforståelse i studien til Samuelstuen og Bråten (2005). Bakgrunnskunnskap er utvilsomt en viktig forutsetning for god leseforståelse, som igjen gjenspeiles i flere av de forskningsbaserte programmene, slik som TSI og RT. I disse programmene er aktivering av relevante bakgrunnskaper en sentral forståelsesstrategi (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002). Samtidig stilles det en del krav til at eleven allerede bør ha en

god del kunnskaper om ulike temaer (Bråten, 2007). Det kan derfor stilles spørsmål hvorvidt vektlegging av bakgrunnskunnskap i en forståelsesundervisning kan betraktes som et effektivt tiltak for de svake leserne. Dette fordi de kanskje mangler relevante og varierte bakgrunnskunnskap i større grad enn sterke lesere. Samtidig anerkjennes i både RT og TSI betydningen av at de svake elevene vil kunne dra nytte av å bli undervist i å aktivere ens bakgrunnskunnskap (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002). Dette kan derfor tyde på at bakgrunnskunnskaper betraktes som et forhold som bør vektlegges i forståelsesundervisningen, og synes til å være et viktig supplement til strategiundervisning.

En annen fordel knyttet til vektlegging av lesestrategier i undervisning for å fremme leseforståelse, kan også føres tilbake til flere forskningsbaserte leseprogrammer som synes å styrke elevenes selvregulering. RT og TSI har kunnet påvise gode effekter av opplæring i lesestrategier knyttet til økt forståelse (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002). Programmene har i stor grad bidratt til en bred konsensus i leseforskning om at lesestrategier er viktige for leseforståelsesprosessen. Som nevnt tidligere er det flere kjennetegn ved disse programmene knyttet til hvordan strategiundervisningen organiseres med den hensikt å skulle fremme leseforståelse. Det viktigste kjennetegnet er at strategiene undervises eksplisitt (Dole, 2000). Dette innebærer direkte demonstrering og forklaring av strategibruk til eleven, med gradvis støtte fra læreren. Et annet trekk ved eksplisitt leseforståelsesundervisning er at strategiene ikke inndeles som delferdigheter, men at det heller fokuseres på et begrenset repertoar av strategier. Dette er også tilfelle med de såkalte multistrategiske programmene, slik som RT, og TSI (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002). I flere leseprogrammer organiseres strategiundervisning i form av samarbeidslæring, både samarbeid mellom lærer og elev, og mellom medelever (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002). Det teoretiske grunnlaget for slik undervisning, er som tidligere skrevet hentet fra Vygotskys sosiokulturelle syn på læring. Han vektlegger betydningen av at internalisering av høyere prosesser, slik som strategiinnlæring, først er sosialt betinget (Gavelek & Bresnahan, 2009). Det argumenteres videre i rapporten til NRP (2000) for flere fordeler knyttet til samarbeidslæring som opplæringsform i undervisning i strategier, fremfor mer individuelt arbeid.

Til tross for mange likhetstrekk mellom de overnevnte programmene, er det også flere forskjeller knyttet til hvordan strategiundervisningen blir organisert. I RT strekker strategiundervisningen seg over en kort og intensiv periode, til forskjell fra TSI som

argumenterer for en undervisning organisert over lengre tid (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton- McDonald, 2002). Den kanskje mest påfallende forskjellen mellom programmene er hvorvidt de baserer seg på en ferdig definert oppskrift på hvordan strategiundervisningen skal foregå. RT gir for eksempel klart definerte føringer til lærerne om hvordan strategiundervisningen skal organiseres, og kan således betraktes som en oppskrift (Palincsar & Brown, 1984). I RT er det for eksempel en gjensidig dialog der det er bestemt på forhånd hvordan læreren/ forskeren skal gjennomføre undervisningstimene. På den andre siden kan både TSI betraktes som mer fleksible tilnærmingsmåter, der lærerne får visse retningslinjer i hvordan de kan gjennomføre strategiundervisningen i sine klasserom. Det er likevel opp til den enkelte læreren å finne ut hvordan han eller hun ønsker å drive strategiundervisningen (Pressley & Wharton- McDonald, 2002).

Det er mulig å finne både fordeler og ulemper med styrende eller fleksibel strategiundervisning. Når det gjelder fordeler med en styrende strategiundervisning, kan det tenkes at læreren opplever større grad av struktur og forutsigbarhet i hans arbeid. Samtidig kan en slik styrende gjennomføring av strategiundervisning virke bindene og fastlåst. Det kan tenkes at lærerne for eksempel får få valgmuligheter, og således føler seg påtvunget til å gjennomføre undervisningen på en måte som de ikke føler seg komfortabel med. Dette vil imidlertid kunne motvirkes dersom strategiundervisning er mer fleksibel, som kan virke mer motiverende for læreren. En ulempe med en slik tilnærmingsmåte kan imidlertid være at lærere gjennomfører strategiundervisningen på ulike måter. Dette kan videre føre til ulike resultater, som igjen kan gjøre det problematisk å påvise effekter av strategiundervisning. Jo mer fleksibelt strategiundervisningen organiseres på, desto vanskeligere vil det kunne bli å undersøke hvilke sider ved strategiundervisningen som medfører effekt. Det er følgelig vanskelig å si noe om hvilke undervisningsmetode som foretrekkes i forhold til strategiundervisning.

Jeg har foreløpig vist til noen fordeler ved å vektlegge lesestrategier fremfor andre komponenter ved leseren nå undervisningen har til hensikt å fremme leseforståelse. Lesing er som nevnt en aktivitet som krever vilje, innsats og motivasjon fra elevene. Jeg vil derfor videre argumentere for betydningen av å vektlegge motivasjonskomponenten i forståelsesundervisning.

5.1.2. Vektlegging av lesemotivasjon

Betydningen av elevens motivasjon for lesing har vært fremhevet i teoridelen. Det nevnes blant annet at motivasjon, i likhet med strategier, er en forutsetning for elevens evne til, og utvikling av selvregulering (Bråten, 2002). Dersom eleven skal kunne oppleve å ha kontroll over sin egen læring og lesing, vil deres motivasjon være av stor betydning. Det antas at motivasjon vil kunne påvirke hvilke læringsmål eleven setter for seg selv, og om en orienterer seg i retning av læring og kompetanseøkning. Videre vil elevens selvinitiering av strategibruk være påvirket av deres motivasjon (Bråten, 2007; Guthrie mfl., 2004). Dersom eleven er motivert for å lese, er det også stor sannsynlighet for at hun vil ta i bruk lesestrategier de har tilegnet seg for å fremme leseforståelsen. Tidligere har jeg blant annet referert til en omfattende tysk studie som viste til flere fordeler knyttet til det å inkludere motivasjonsstøtte i strategiundervisningen. Både kognitive- og motivasjonelle komponenter ble her inkludert (Souvignier & Mokhesgerami, 2006). Andre studier knyttet spesielt til CORI også har vist til de samme fordelene (Guthrie, 2003). Det synes altså at en kan finne en del støtte i forskningen som tilsier at strategiundervisning som støtter utvikling av motivasjon fører til økt leseforståelse.

I teoridelen nevnes det videre visse sider ved elevens motivasjon som synes å ha størst sammenheng med leseforståelse. Spesielt gjelder dette elevenes *forventning om mestring* knyttet til lesing, *indre motivasjon* (nysgjerrighet, preferanse for utfordrende tekster, dyp engasjement, og oppfattet autonomi) og *mestringsmål* (Wigfield & Tonks, 2004). Videre ble det argumentert for at det generelt er ønskelig med et *optimalt* motivasjonsmønster. Med dette menes at eleven utvikler *stor grad* av forventning om mestring og indre motivasjon, samt at han orienterer seg mot egne mestringsmål. Et optimalt motivasjonsmønster vil føre til økt leseengasjement og økt forståelse av den leste teksten (Wigfield & Tonks, 2004). Av de ulike aspektene ved lesemotivasjon ble det videre nevnt at indre motivasjon hadde størst betydning for både leseengasjement og leseforståelse. Det var på bakgrunn av selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2000) at Wigfield og Tonks (2004) argumenterte for at det var viktig å støtte utviklingen av indre motivasjon i forståelsesundervisning. Videre ble det antatt at dersom undervisningen støtter utvikling av indre motivasjon, vil også elevenes ytre motivasjon avta, mens indre motivasjon øker.

I tillegg til at det antas at lesemotivasjon aktiverer og motiverer elevenes strategibruk, og dermed fører til bedre leseforståelse, nevner Wigfield og Tonks (2004) en ytterligere sammenheng mellom lesemotivasjon og leseforståelse. Denne sammenhengen anses å komme til syne via lesemengde. Ifølge Wigfield og Tonks vil elevene som i stor grad er motivert for lesing, oftere velge å lese, som resultat av at de generelt vil lese mer enn elever som er lite motiverte. Dette vil igjen medføre flere fordeler som har betydning for deres leseforståelse, i form av bedre utviklede ordavkodingsferdigheter, økt ordforråd, og mer effektivt bruk av strategier (Wigfield & Tonks, 2004). Denne sammenhengen fremgår blant annet i studien av Guthrie og Wigfield (2000). Her ble det funnet at elevens lesemengde korrelerer sterkt med elevens leseforståelse og bakgrunnskunnskap. Imidlertid synes det ikke å være noe som bekrefter betydningen av lesemengde i andre studier, slik som i to studier av CORI som er omtalt i artikkelen til Guthrie mfl. (2004).

Med bakgrunn i betydningen lesemotivasjon har for elevens strategibruk og leseforståelse, ble det tidligere fremhevet at forståelsesundervisning bør støtte *en utvikling* av de tre aspektene ved lesemotivasjon (Wigfield & Tonks, 2004). Det er imidlertid annerledes hvordan RT og TSI støtter opp om denne utviklingen, og hvor tydelig lesemotivasjonen ivaretas her. I RT og TSI blir lesemotivasjon ivaretatt mer implisitt og indirekte, og nevnes således ikke eksplisitt i selve treningsopplegget. Samarbeidslæring anses som en innlæringsform som kan virke motiverende for eleven. Videre vil undervisningen i strategier kunne påvirke elevens opplevelse av egen kompetanse, samt at bevisst bruk av ros og positiv tilbakemelding til elevens praksis vil øke deres motivasjon (Palincsar & Brown, 1984; Pressley & Wharton-McDonald, 2002). I RT og TSI ser det ut som om det blir forventet at lesemotivasjon utvikles på bakgrunn av strategiundervisning, samarbeidslæring, og tilbakemeldinger fra lærerne, uten at det konkret tilrettelegges for i undervisningen. Selv om motivasjonen ivaretas mer implisitt i disse programmene, viste imidlertid resultater fra overnevnte studier at RT og TSI hadde positive effekter på elevenes leseforståelse. Motivasjon var imidlertid ikke en variabel som ble nærmere undersøkt, slik at det blir problematisk å undersøke hvorvidt elevene i studiene faktisk var motiverte for lesing, og hvilken sammenheng det var mellom deres strategibruk, lesemotivasjon og leseforståelse.

Etter å ha drøftet betydningen av å vektlegge lesestrategier og lesemotivasjon i leseforståelsesundervisning, vil jeg nå fokusere i oppgaven på en detaljert fremstilling av to sentrale leseprogrammer, henholdsvis CORI- og ELU – leseprogram.

6. CONCEPT – ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)

CORI er, i likhet med de ovennevnte programmene RT og TSI, svært anerkjent innen forskning på leseprogrammer. Dette blant annet fordi programmet har vist seg å føre til positive effekter på elevenes leseforståelse og, til forskjell fra RT og TSI, at det eksplisitt omhandler lesemotivasjon. I oppgaven vil det først redegjøres for den teoretiske bakgrunnen for programmet. Deretter presenteres hovedkomponentene i CORI, samt at det vil vises til to utprøvingsstudier av programmet.

6.1. Teoretisk bakgrunn

CORI er utarbeidet og utprøvd av John T. Guthrie og hans medarbeidere ved University i Maryland. Opplæringsprogrammet legger stor vekt på begrepskunnskap i leseundervisningen der sentrale begreper innenfor et tema danner grunnlaget for elevenes leseforståelse.

Definisjonen av leseforståelse som ligger til grunn for dette programmet samsvarer i stor grad med Bråtens tilnærming og definisjon. Leseforståelse synes imidlertid noe utvidet ved at begrepskunnskap og kognitive- og motivasjonelle aspekter ved leseforståelse tydeliggjøres.

CORI's definisjon lyder slik: ” *Reading comprehension consists of the processes of constructing conceptual knowledge from a text through cognitive interaction and motivational involvement with the text.*” (Guthrie & Scaffiddi, 2004, s. 227). Denne definisjonen legger vekt på at leseforståelse handler om å konstruere konseptuell kunnskap som leseren bygger opp under leseaktiviteten. Slik konseptuell kunnskap omfatter ulike begreper som er relatert strukturelt til hverandre, og er knyttet til konkrete eksempler. Når elevene samhandler med teksten i et CORI klasserom, vil elevene øke sin leseforståelse gjennom å øke sin konseptuelle kunnskap, og tilegne seg mening fra teksten. For at elevene bedre skal forstå innholdet og bygge opp begrepskunnskap, vil de dra nytte av å bruke kognitive strategier. På denne måten utgjør kognitive strategier en sentral komponent i elevenes leseforståelsesprosess. Også motivasjonskomponenten får en større plass i CORI programmet. Dersom teksten er interessant for eleven, det vil si at eleven er motivert for å lese, vil dette påvirke elevens kognitive interaksjon med teksten og således føre til økt kunnskapstilegnelse. En finner sammenheng mellom den kognitive- og den motivasjonelle komponenten i leseforståelsesprosessen ved at lesere som er motiverte, bruker kognitive strategier mer effektivt enn mindre motiverte lesere. Således har de større forutsetninger for å oppnå økt innholdsforståelse. Faktoren motivasjon har lenge vært et forsømt område innen for

leseforskningsområdet sammenlignet med mer kognitive aspekter ved lesingen. Da lesing er en aktivitet som krever både innsats og valg, spiller motivasjon en viktig rolle i forståelsesprosessen (Wigfield & Tonks, 2004).

Formålet, eller hensikten med CORI, slik det fremgår i flere artikler om dette programmet, er å skape leseengasjement hos elever i naturfag (Guthrie, 2004; Wigfield & Tonks, 2004; Guthrie mfl., 2004). Leseengasjement i CORI defineres slik; *"simultaneous functioning of motivation, conceptual knowledge, strategies and social interactions during literacy activities."* (Baker, Dreher & Guthrie, 2000 i Wigfield & Tonks, 2004).

Ifølge denne definisjonen, innebærer leseengasjement samhandling mellom kognitive og motivasjonelle aspekter ved lesing. Den engasjerte leseren er motivert, tar i bruk kognitive strategier, og er sosialt interaktiv under lesing. Således bygger eleven også opp sin kunnskap. CORI programmet skal derfor hjelpe de svake elevene til å bli mer engasjerte, strategiske, motiverte og sosialt interaktive i sin egen leseprosess. Det er mye evidens i forskning som tyder på at dersom lærere tilrettelegger undervisningen slik at den fremmer leseengasjement vil også leseforståelsen øke (Guthrie, 2004).

Videre vil undervisning basert på leseengasjement bestå av to hovedaspekter; for det første tilrettelegges det for at de svake elevene *eksplisitt* skal lære å bruke kognitive strategier fordi dette vil føre til en mer aktiv bearbeiding av tekstens innhold. I tillegg tenker man at en slik undervisning vil øke lesemotivasjonen hos elevene gjennom motivasjonsstøtte i undervisningen som fører til at de selv ønsker å bli bedre lesere. Begrepskunnskap vil ha en viktig funksjon i begge aspekter ved undervisningen. Når elevene tilegner seg økt begrepskunnskap, vil strategilæring knyttes til en meningsfylt kontekst slik at de lettere kan tilegne seg noen utvalgte lesestrategier. På samme måte vil interessen og motivasjonen for å lese, bli vekket av elevenes begrepskunnskap eller kunnskapsmål slik at de vil *ønske* å lære om temaet i teksten.

6.2. CORIs to undervisningskomponenter

Som tidligere nevnt består CORI programmet av to hovedkomponenter; strategiundervisning og lesemotivasjon. I det følgende vil disse presenteres og beskrives ytterligere før det vil drøftes hvordan disse ivaretas i undervisningsprogrammet.

6.2.1. Strategier

I overensstemmelse med National Reading Panel (2000) blir følgende strategier vektlagt i CORI programmet; *aktivering av bakgrunnskunnskap, spørsmålsstilling, informasjonssøking, oppsummering og grafisk organisering* (Guhrie, 2004; Guthrie & Toboda, 2004). Hensikten og målet i CORI programmet er at læreren skal gi de svake elevene opplæring i hvordan de aktivt kan anvende de overnevnte strategiene slik at de kan bli mer strukturerte og målrettede lesere. Det som kjennetegner den strategiske leseren er at han eller hun har lært hva det vil si å bruke kognitive strategier. Det vil si at eleven har kompetanse innenfor strategibruk og at eleven således vet når, hvor og hvorfor det er nyttig å bruke ulike strategier. I tillegg er slike elever selvinitiert, det vil si at de tar i bruk strategiene ut i fra egen motivasjon og eget ønske (Guthrie, 2004).

Strategiundervisningen i CORI blir gjennomført på ulike nivåer der elevene gjennomgår en utvikling fra et lavere til et høyere nivå (Guthrie & Toboada, 2004). For å kunne begynne å bruke strategiene, blir elevene først satt i gang av en lærer, for så etter hvert å begynne å anvende strategiene på egen hånd, og på en mer avansert måte. Det foregår en stadig utvikling hos elevene, der de stadig blir i bedre stand til å mestre bruken av strategiene. Elevene skal gjennomgå fire ulike faser der de kognitive strategiene er tilknyttet hver sin fase. I den første fasen observerer og tilegner elevene seg kunnskap gjennom *direkte observasjon* av naturfagfenomener. Elevene stiller i denne fasen spørsmål rundt fenomenene de ønsker å finne ut mer om (Guthrie, 2004). Observasjonene knyttes videre til et aktuelt lesestoff rundt temaet. Den neste fasen består i å finne fram til svar på spørsmålene, der elevene leser fagtekster etter eget valg til å samle inn ytterligere informasjon. I fase tre begynner elevene å jobbe med forståelsen og tilegnelsen av informasjon som de tidligere har samlet inn. I den fjerde og siste fasen skal elevene formidle denne informasjonen til sine medelever i form av fremføringer og presentasjoner.

Sentralt i CORI programmet er at hver og en strategi læres trinn for trinn der det er forbeholdt en uke til gjennomgang av hver av dem. Dette fordi svake lesere til å begynne med synes å dra nytte av en enkel tilnærming til strategiinnlæringen. Etter seks uker med enkel strategiundervisning, begynner deretter strategiene å knyttes sammen til en *multi strategisk undervisning* (Guthrie & Toboada, 2004).

Den første strategien elevene skal tilegne seg gjennom denne arbeidsprosessen er *aktivering av bakgrunnskunnskaper*. Før eleven leser den utvalgte teksten, mobiliserer man både tidligere erfaringer og kunnskap om det aktuelle temaet. Hensikten er at elevene skal få mulighet til å knytte ny kunnskap med allerede tilegnet kunnskap og egne erfaringer. I denne prosessen kan læreren hjelpe og støtte elevene ved å stille relevante spørsmål til temaet. Dette kan handle om å stille spørsmål knyttet til tittelen eller overskriften, lage en oversikt over det man kan om temaet og lignende. Når det gjelder den andre strategien, *spørsmålsstilling*, refereres det til å lære seg å stille spørsmål som elevene ønsker å finne svar på. Elevene kan til å begynne med lære seg å stille spørsmål om konkret og enkel faktainformasjon. Etter hvert kan de utvikle sine spørsmål ytterligere blant annet ved å koble flere relevante begreper. Ifølge Guthrie og Taboada (2004) er det viktig at elevene vet noe om temaet på forhånd slik at de er i bedre stand til å formulere spørsmål til teksten. Denne strategien er således nært forbundet med den første strategien, aktivisering av bakgrunnskunnskaper. Elevene undervises i disse strategiene i løpet av den første undervisningsfasen, altså der de observerer og tilegner seg kunnskap gjennom direkte observasjoner av naturfagfenomener. Den tredje strategien, *informasjonssøking*, refererer til elevenes målbevisste forsøk på å finne ut hva som er viktig informasjon i teksten slik at de kan finne svar på spørsmålene sine. Denne strategien blir presentert til elevene i den andre undervisningsfasen der elevene søker og finner frem til svar på formulerte spørsmål. Elevene må kunne velge ut deler av teksten som bærer viktig informasjon. *Oppsummering* er den fjerde strategien som refererer til en nøyaktig, abstrakt representasjon av hele teksten eller de viktigste delene av teksten. Hvordan man oppsummerer innholdet i teksten kan først læres ved at elevene undervises i hvordan de kan identifisere sentrale ideer i et avsnitt, finne hovedbegreper og annen tilleggsinformasjon. Den siste strategien, *grafisk organisering*, handler om elevenes konstruksjon av en visuell representasjon av den tekstbaserte kunnskapen. Eksempler på denne strategien kan være å lage et begrepskart, tankekart eller et diagram. Undervisning i disse strategiene foregår i den tredje undervisningsfasen der elevene begynner å jobbe med forståelse og tilegnelse av informasjonen fra tekstene de har lest.

Strategiundervisningen, slik den tenkes å gjennomføres i CORI programmet, foregår eksplisitt gjennom at lærere forklarer, modeller og leder elevenes innlæring av strategiene. Ifølge Guthrie og Toboada (2004) synes eksplisitt strategiundervisning å være mer effektiv for svake lesere, sammenlignet med implisitt strategiundervisning. Dette fordi svake lesere drar mer nytte av at lærer først forklarer strategiene, altså når, hvor, hvorfor og hvordan de kan brukes.

Læreren har en rolle der han eller hun viser, eller modellerer for elevene hvordan man selv ville anvendt strategien. En slik modellering krever demonstrasjon på bakgrunn av en enkel, kort tekst som er lett forståelig for elevene. Deretter vil læreren utføre strategien sammen med elevene etter prinsippet om *scaffolding*. Lærer støtter og leder elevene i strategiutføringen ved behov. Målet er at elevene etter hvert vil kunne anvende strategien på egen hånd slik at læreren kan trekke seg tilbake og bli mindre aktiv. Gjennom en slik undervisning er det viktig med en *tilpasset scaffolding*, der læreren er oppmerksom på hvor mye støtte og hjelp elevene trenger. Dette fordi en tenker at grad av støtte og involvering vil henge nøye sammen med elevenes motivasjon. Ved en balansert tilpasning vil elevene kunne tilegne seg kunnskap om strategier og bli stolt av læringen sin. Omvendt vil elevene kunne oppleve strategiinnlæringen som enten frustrerende eller kjedelig.

Forskning har imidlertid vist at elevene, til tross for god strategiundervisning, nødvendigvis ikke vil vise økt lesekompetanse dersom det ikke parallelt jobbes med motivasjonsaspektet. I et CORI klasserom betraktes derfor motivasjon som vesentlig når elevene skal lære å bruke lesestrategier. I det følgende vil jeg kort beskrive hvordan lesemotivasjon synes å påvirke leseforståelse i CORI, samt hvilke aspekter ved lesemotivasjonen CORI lærere kan støtte i undervisningen og hvordan.

6.2.2. Motivasjon

Som tidligere nevnt er det i CORI – programmet helt grunnleggende å forsøke å fremme elevenes lesemotivasjon (Wigfield & Tonks, 2004). Lesemotivasjon påvirker blant annet hvilke valg elevene tar. Dersom eleven er motivert for å lese, vil de også oftere velge å lese. Som tidligere skrevet vil økt lesemengde føre til bedre leseforståelse. Motivasjon aktiverer også barns atferd. Er elevene motivert for å gjøre en aktivitet, bruker de også mer energi når de gjennomfører oppgaven. Nivå av engasjement i aktiviteter blir også påvirket av elevenes motivasjon. Er elevene engasjerte og motiverte når de skal løse en oppgave, vil de kunne takle eventuelle utfordringer og vanskeligheter i større grad. Motivasjon er en av hovedfaktorene som kan hjelpe elevene til å fortsette og å være mer utholdende i møtet med slike utfordringer. Motiverte elever bruker lesestrategier aktivt for å øke sin leseforståelse

For å tilrettelegge undervisning slik at den støtter utviklingen av elevenes lesemotivasjon, har lærerne et nøye gjennomtenkt rammeverk for sin undervisning (Guthrie, Wigfield &

Perencevich, 2004). Som tidligere nevnt i oppgaven synes det å være tre aspekter ved lesemotivasjon som ligger til grunn i aktivitetene som skal fremme motivasjon for lesing hos elevene; *indre motivasjon, forventning om mestring og orientering mot mestringsmål*. For å fremme elevenes *indre motivasjon* er det flere måter CORI lærere kan tilrettelegge undervisningen. Gjennom å gi elevene autonomistøtte og valgmuligheter, forsyne de med variert utvalg av interessante tekster, undervise i lesestrategier og begrepskunnskap, samt å tilrettelegge for samarbeidslæring i klasserommet (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004).

Samarbeidslæring blir trukket frem som en viktig arbeidsform. I sosial samhandling med de øvrige elevene vil den engasjerte eleven ha mulighet til å drøfte sin forståelse og be om hjelp dersom han eller hun opplever lesingen som vanskelig. I samarbeid med andre vil den engasjerte eleven kunne diskutere forståelsesredskaper, slik som oppklaring av vanskelige ord eller strategibruk, med målet om å forstå bedre det leste. Videre utvikles *forventning om mestring* først og fremst gjennom strategiundervisning, slik at elevene blir utstyrt med gode og effektive verktøy som de vil trenge for å bli gode lesere. Lærere gir elevene undervisning i strategier samt tilbakemeldinger som vektlegger hvordan deres lesekompetanse utvikler seg (Wigfield & Tonks, 2004). Gjennom å fokusere på begrepskunnskap i undervisningen vil CORI lærerne kunne jobbe mot å etablere en *orientering mot mestring* i sine klasserom. Lærerne kan for eksempel oppmuntre elevene til å gjøre erfaringer rundt et tema og stille spørsmål, slik at de i større grad ønsker både å lære og å lese mer om temaet. Et annet viktig aspekt for å fremme elevenes *orientering mot mestringsmål* er å ikke fokusere på konkurranse mellom elevene. I et CORI klasserom er det derfor en støttende atmosfære hvor elevene oppmuntres til samarbeid (Wigfield og Tonks, 2004).

Ifølge Wigfield og Tonks (2004) vil utvikling av optimale motivasjonsmønsteret være ønskelig i et CORI klasserom. Dette fordi elever som har stor grad av motivasjon for lesing også er indre motivert for å lese, har forventning om at de mestrer lesingen, fokuserer på mestringsmål og er sosialt aktive. Målet i CORI programmet er derfor å fremme disse aspektene ved motivasjonen slik at elevene blir engasjerte, strategiske lesere. I CORI brukes også *scaffolding* for å støtte og fremme elevenes utvikling av lesemotivasjon (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Begrepet *scaffolding* er vanligvis brukt i forhold til å støtte elevenes kognitive utvikling, slik som strategibruk. I CORI programmet beskrives det hvordan denne støtten kan brukes for å utvikle også økt motivasjon knyttet til leseaktiviteter.

I et CORI klasserom tilbyr lærerne *scaffolding* av lesemotivasjonen til elevene gjennom varierte leseaktiviteter som fremmer utvikling av lesemotivasjonen i klasserommet.

Scaffolding tilbys i forhold til: mål for begrepskunnskaper, førstehåndserfaringer fra den virkelige verden, tilgang til varierte utvalg av tekster, autonomistøtte, samarbeidslæring, og bruk av strategiene som er omtalt tidligere i forbindelse med strategiundervisning (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004)

Når elevene for eksempel befinner seg i første fase knyttet til å lære seg lesestrategier, og tilegne seg begrepskunnskaper fra teksten, vil læreren tilby elevene motivasjonsstøtte i forhold til å knytte undervisningen til begrepskunnskaper. Slik støtte vil motivere elevenes strategibruk ved at elevene lærer strategier i en meningsfylt kontekst. Den vil også vekke elevenes nysgjerrighet og motivasjon for naturfagtema. Læreren kan tilby stor grad av støtte i startfasen gjennom å presentere bakgrunnskunnskap om begreper i teksten, nevne sentrale begreper og tilhørende faktainformasjon som kan gjøre elevene nysgjerrige og oppmerksomme på ny informasjon som de lærer om fra teksten. Dette vil kunne vekke elevenes interesse og øke deres ønske om å lære mer om begreper innenfor dette tema. Etter hvert som elevenes motivasjon for tilegnelse av begrepskunnskap blir vekket, vil læreren kunne tilpasse sin *scaffolding*, og ved neste tilfelle kanskje bare å introdusere tekster elevene skal lese. Som en del av støtte for utvikling av motivasjon vil læreren tilby erfaringer fra den virkelige verden. Dette kan gjøres ved at lærer organiserer utflukter som kan være aktuelle i forhold til tema elevene jobber med. Her vil elevene få mulighet til å observere de aktuelle fenomenene fra et naturfagtema, og bli oppmuntret til å notere og stille spørsmål. Slike observasjoner og utflukter vil kunne vekke elevenes nysgjerrighet og gjøre lesingen mer levende. Ved lavere grad av *scaffolding* vil det ikke være nødvendig for læreren å organisere utflukter i så stor grad, men kan heller kanskje referere til de erfaringene elevene selv har gjort om tema.

Ved å tilby varierte tekster vil elevene kunne få velge både lettleste og utfordrende tekster når de involverer seg i lesing. Ved høy grad av *scaffolding* kan læreren hjelpe elevene med å velge tekster som er tilpasset deres nivå, både med hensyn til deres avkoding, ordforråd og bakgrunnskunnskap. Når elevene leser tilpassede tekster får de mulighet til å lære gjennom egenlesing, som igjen kan vekke deres nysgjerrighet og interesse, samt deres oppfatning av egen mestring (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004).

Elevenes valgmuligheter og opplevelse av kontroll over egen læring er et viktig aspekt ved motivasjonen og er viktig å støtte i forhold til lesing. Elevene kan få valgmuligheter for eksempel i forhold til hva de ønsker å finne ut mer om, og hvilke tekster de ønsker å lese. Det er viktig å støtte elevenes valg fordi områder de opplever de ikke mestre kan føre til at motivasjonen avtar eller uteblir helt. Læreren bør derfor kjenne elevene sine tilstrekkelig for å kunne tilby den støtte de trenger i forhold til valgmuligheter. Mindre støtte kan gis når læreren ser at eleven kan regulere egen læring.

Når det gjelder samarbeidslæring vil undervisningen organiseres i små grupper der elevene jobber sammen om et tema. Læreren gir støtte slik at elevene lærer hvordan de kan jobbe sammen for å tilegne seg ny kunnskap. Ved stor grad av støtte vil læreren for eksempel kunne aktivisere elevenes bakgrunnskunnskap om et naturfagtema gjennom å diskutere med hele klassen, for deretter å oppmuntre elevene til å jobbe i par. Når elevene jobber i par vil de få mulighet til å forstå teksten bedre gjennom dialog og diskusjoner rundt tekstens innhold eller tema. Her vil elevene kunne forstå betydningen av sosial samhandling og samarbeid når de skal jobbe med en tekst. Etter hvert kan læreren fordele elevene i større grupper og gi de individuelle, varierte oppgaver innenfor gruppen knyttet til for eksempel strategibruk. Elevene vil på denne måten erfare både betydningen av individuelt arbeid innenfor gruppen, men også samarbeid og dialog med andre medelever. I siste fase kan læreren danne en gruppe, i forventning om at elevene nå selv kan jobbe sammen på samme måte som tidligere. Når læreren ser at elevene blir mer vant til denne undervisningsformen kan lærers støtte reduseres slik at elevene gis mulighet til selv å danne grupper og fordele roller seg i mellom. Hvordan læreren kan gi støtte for utvikling av strategibruk er omtalt tidligere i oppgaven. Når læreren støtter elevenes læring av strategier, vil dette føre til at elevene får mer tro på sin kompetanse når de leser en tekst, og de kan forvente at de vil mestre lesing også ved senere anledninger på egen hånd. På denne måten fører strategilæring til utvikling av elevenes forventning om mestring for lesing.

Foreløpig i oppgaven har jeg gjort rede for CORI, både det teoretiske grunnlaget for programmet, undervisningens siktemål og hovedkomponentene i undervisningen.

I det følgende vil jeg gjøre rede for to utprøvningsstudier av CORI

6.3. Utprøvningsstudier

Det finnes betydelig støtte i forskning når det gjelder effekter av CORI programmet på elevenes leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon. Artikkelen det her vil redegjøres for blir det beskrevet to effektstudier av CORI (Guthrie mfl., 2004).

6.3.1. Design

Programmet ble i disse studiene utprøvd daglig i 90 minutter over en tolvukers periode på elever i 3. klasse i USA. Videre ble det tatt utgangspunkt i et tema knyttet til naturfag ”*Survival of life on land and water*”. Både sterke og svake lesere deltok i undersøkelsen, mens elever som skåret to år under gjennomsnittet på en leseprøve ble utelatt. Deltakerne ble tilfeldig fordelt på eksperiment- og kontrollgruppe, og gjennomførte de samme pre- og posttester. I den første effektstudien ønsket forskerne å studere i hvilken grad kombinasjonen av motivasjonsstøtte og strategiundervisning i CORI gruppen påvirket elevenes leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon. Resultatene ble deretter sammenlignet med kontrollgruppen som kun mottok strategiundervisning. I den andre studien ville forskerne i tillegg sammenligne CORI med en tradisjonell leseopplæring uten verken eksplisitt strategiundervisning eller motivasjonsstøtte.

I den første studien deltok til sammen 19 klasser, der CORI ble utprøvd i 8 av dem, mens de øvrige klassene mottok SU (strategiundervisning) som verken besto av motivasjonsstøtte eller tilrettelegging for leseengasjement. CORI lærerne fikk 10 dagers opplæring i programmet i form av ”*workshops*” som foregikk på sommeren før implementering (Appendix i Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Lærerne gjennomgikk både teoretisk bakgrunn for CORI programmet, en mini- undervisningsmodell, videoopptak om implementering av modellen, beskrivelse av undervisningsmateriell og planlegging av programmet. Under hver samling ble lærerne kjent med de ulike elementene i CORI.

Først ble de kjent med hver av de fem lesestrategiene som elevene skulle undervises i gjennom tilpassede tekster både for voksne og barn. Deretter ble det holdt omfattende forelesninger og diskusjoner rundt leseengasjement med hovedvekt på lesestrategier, motivasjon, begrepskunnskap og samarbeidslæring, etterfulgt av diskusjoner rundt implementeringsprinsippene. Lærerne fikk sett på eksempler av CORI programmet gjennom

videoopptak, samtidig som de fikk forelesning av erfarne lærere som allerede hadde erfaring med implementering av CORI. Deretter fikk lærerne selv delta i undervisning i CORI programmet slik som det er ment at elevene skal delta.

Til slutt fikk de engasjere seg i planleggingen av implementeringen av CORI programmet i samarbeid med andre lærere, der de skulle planlegge undervisningen for de neste 12 ukene som programmet skulle vare. Som oppfølging fikk lærere ha møter til sammen fire ganger både under intervensjonsperioden, og rett etter, som skulle gi de mulighet til å utvikle seg profesjonelt og overvåke sin progresjon. Her fikk lærerne mulighet til å stille spørsmål og reflektere over sin praksis. SU lærere fikk på den andre siden opplæring i 5 dager der de gjennomgikk samme opplæringsom CORI lærere. CORI lærere fikk i tillegg 5 dager med opplæring der de gjennomgikk hvordan motivasjon kan støttes i undervisningen, og hvordan de kan bygge opp elevenes begrepskunnskap.

6.3.2. Undervisningsrammen

Undervisningsrammen i et CORI klasserom tok utgangspunkt i ideen om at tilrettelegging for leseengasjement i undervisningen vil føre til bedre leseforståelse. Elevenes leseengasjement og lesemotivasjon ble støttet eksplisitt ut i fra 5 kjennetegn ved undervisningen: 1) undervisningen skulle legge til rette for bruk av innholdsmål (begrepskunnskaper) i leseopplæringen, 2) det skulle gis tilbud om valgmuligheter og kontroll over egen lesing, 3) det skulle gis førstehånderfaringer fra den virkelige verden, 4) det skulle tilbys interessante tekster i undervisningen, 5) organisering av undervisningen skulle foregå gjennom samarbeidslæring. Disse undervisningsmåtene skulle føre til økt motivasjon hos elevene, og dermed leseengasjement. De kognitive strategiene som elevene ble undervist i var de samme som omtalt tidligere i oppgaven.

De avhengige variablene i forskningsopplegget, det vil si leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon ble målt ved hjelp av ulike tester både før - og etter intervensjonsperioden. Når det gjelder leseforståelsen, ble den målt med to forskningsproduserte tester ”*multipel text comprehension*” og ”*passage comprehension*”. I den første testen ble elevene bedt om å skrive hva de har lært etter å ha lest ulike tekster knyttet til naturfagtemaet. Deretter ble deres svar kodet etter seks ulike nivåer, fra det laveste til det høyeste. Ved den andre testen kalt for forståelse av tekstdel, ble relasjoner mellom begreper målt ved at elevene ble bedt om å

identifisere begreper som hørte sammen. Lesemotivasjonen ble målt med et spørreskjema Motivation for Reading Questionnaire (MRQ). Både ved en pretest og posttest fikk elevene spørsmål som vurderte flere sider ved lesemotivasjonen: ytre motivasjon, forventning om mestring for lesing (self - efficacy) og indre motivasjon, som igjen omfattet preferanse for utfordrende tekster, leseinvolvering og nysgjerrighet. Strategibruk ble undersøkt ved å be elevene skrive ned og reflektere rundt hvordan de brukte følgende strategier; aktivering av bakgrunnskunnskaper, informasjonssøking og spørsmålsstilling. I tillegg ble grad av implementeringen av CORI programmet i klasserommene målt på bakgrunn av klasseromsobservasjon og et intervju med lærerne. Undervisning i både CORI klasserom og SU klasserom ble vurdert ut fra syv undervisningskriterier, deriblant: 1) innholdsmål i undervisningen, 2) forbindelse mellom naturfag og lesing, 3) autonomi støtte, 4) bruk av interessante tekster, 5) samarbeidslæring, 6) strategiundervisning og 7) self - efficacy støtte.

6.3.3. Resultater og konklusjoner

I resultatene fra den første studien fant man ingen signifikante forskjeller mellom eksperimentgruppen og kontrollgruppen i leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon ved pretest, målt med de overnevnte prøvene. Ved analyse av posttestdata ble det gjennomført en kovariansanalyse av hovedvariabler, det vil si leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon, med pretestskåre som kovariat. Det ble funnet signifikante forskjeller mellom klasser som mottok CORI i forhold til SU klasser, både når det gjaldt leseforståelse (med effektstørrelse på henholdsvis 1.01 og 1.32), strategibruk (med effektstørrelse på 1.23) og lesemotivasjon (med effektstørrelse på 0,98). I forbindelse med lesemotivasjon ble det funnet at CORI elevene både var mer indre motiverte, og mer ytre motiverte sammenlignet med SU elevene. Resultatet ble begrunnet ut i fra at det er vanlig at de to motivasjonstypene korrelerer høyt med hverandre. Det ble imidlertid ikke funnet noen forskjeller mellom henholdsvis CORI- og ELU- elevene i deres forventning om mestring for lesing, som ble ivarettatt med den samme type strategiundervisning.

Når det gjelder implementeringsdata som skulle vurdere hvordan lærerne implementerte CORI sammenlignet med SU lærere, ble undervisningen til både CORI - og SU- lærere vurdert ut fra de syv overnevnte undervisningsmåtene. På bakgrunn av videoopptak og intervju fra lærerne ble det funnet at CORI lærere skåret høyere enn SU lærere i forhold til å integrere de overnevnte undervisningskriteriene, slik som autonomi støtte til elevene,

samarbeidslæring, fokus på kunnskapsmål, og integrering av naturfag med lesing og førstehånderfaring knyttet til naturfagtemaene. Til forskjell fra CORI lærere, implementerte SU lærere kun to av de undervisningsmåtene på samme måte og med samme kvalitet som CORI lærerne gjorde, det vil si strategiundervisning og bruk av interessante tekster i leseundervisningen. SU lærere klarte imidlertid i større grad å tilrettelegge for utvikling av forventning om mestring (self- efficacy) sammenlignet med CORI lærere. Resultatene fra implementeringsdata viste at SU lærere fokuserte i større grad på *scaffolding* av strategiene og oppmuntring av elevene under strategiundervisningen, som kunne føre til at elevene utviklet høy forventning om mestring for strategibruk samt at de følte seg mer kompetente på dette området (Guthrie mfl., 2004).

I den andre studien sammenlignet forskerne CORI gruppen både med SU gruppen og den rene kontrollgruppen. Antall klasser som deltok i undersøkelsen var 9, 11 og 4 for henholdsvis kontroll-, CORI -, og SU - gruppen. I denne studien ble leseforståelsen målt med en standardisert leseprøve, i tillegg til den overnevnte prøven *passage comprehension*. Denne studien var i stor grad lik den første studien med hensyn til hvordan lesemotivasjon og strategibruk ble målt. Resultatene fra denne studien viste ingen signifikante forskjeller mellom CORI og ren kontrollgruppe ved pretest. CORI – klassene skåret imidlertid signifikant høyere på både leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon sammenlignet med ren kontrollgruppe ved posttest. Det samme gjaldt når leseforståelsen ble målt med den standardiserte leseprøven. Når det gjelder sammenligning av CORI klasserom med SU klasserom, skåret CORI høyere på alle prøver bortsett fra den forskningsproduserte leseprøven.

I likhet med resultatene fra implementeringsdata fra studiene, har CORI lærere klart å implementere flere undervisningskriterier som støtter leseengasjement og lesemotivasjon, sammenlignet med både SU lærere og TU lærere. Dette gjelder spesielt bruk av innholdsmål i undervisningen, integrering av naturfag med leseaktiviteten, autonomistøtte, samarbeidslæring og undervisning som støtter forventning om mestring. Når det gjelder kriteriet om tilgang til varierte tekster, var det ingen forskjell i implementering mellom CORI-, SU- og TU- lærere.

Til tross for positive effekter av CORI programmet med hensyn til elevenes leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon, er det blitt trukket frem flere svakheter ved studiene. Blant

annet var antall klasser som deltok i begge studiene begrenset. Dette får innvirkning på muligheten til å generalisere funnene til andre klasser, andre trinn eller andre fag (Guthrie mfl., 2004). I forhold til motivasjonsstøtte ble den målt som et sett av motivasjonsstøttende aktiviteter, fremfor hver for seg. Det er derfor vanskelig å vite hvilke isolerte motivasjonsstøttende aktiviteter som har skapt mest effekt i forhold til leseengasjement. Ut i fra studienes resultater ble det antydnet at en kombinasjon av motivasjonsstøtte og strategiundervisning viste flere fordeler for elevenes leseforståelse enn strategiundervisning alene. Det ble imidlertid ikke tatt stilling til hvorvidt motivasjonsstøtte i undervisningen direkte kan føre til økt leseforståelse. Heller ikke om motivasjonsstøtte kan påvirke elevens strategibruk slik at effektene til CORI programmet økte. Studien viste imidlertid at både SU elevene og TU elevene ville skåret lavere enn CORI elevene på leseforståelse, lesemotivasjon og strategibruk uten motivasjonsstøtte. Betydningen av motivasjonsstøtte i CORI programmet ble begrunnet ut fra flere kognitive og motivasjonelle fordeler for elevene. På bakgrunn av resultatene fra studiene ble det videre konkludert med en stor sannsynlighet for at motivasjonsstøtten har medført økt tilegnelse av begrepskunnskap og strategibruk, så vel som elevenes motivasjonstilbøyelighet og atferd. Likevel ble det konkludert med at resultatene fra disse studiene bør tolkes med forsiktighet, grunnet variabler som kan ha påvirket effektene i dette felteksperimentet.

Som tidligere skrevet har CORI vært en stor inspirasjonskilde til Andreassen og hans utarbeidelse av leseprogrammet ELU. Spesielt har lesemotivasjon og betydningen av elevenes begrepskunnskaper vært elementer som Andreassen har valgt å bringe videre i sitt leseprogram. Nedenfor vil det gjøres rede for leseprogrammet ELU, samt at det vil vises til implementeringsprosessen i dette programmet, og resultater av studien hos norske femte klassinger.

7. EKSPLISITT LESEFORSTÅELESUNDERVISNING (ELU)

Eksplisitt leseforståelsesundervisning (ELU) er basert på de tre amerikanske programmene RT, TSI og CORI som jeg tidligere har omtalt i oppgaven. Videre bygger det på fire prinsipper som Andreassen har vurdert som viktigste kjennetegn ved både RT, TSI og CORI. Disse gir uttrykk for et grunnleggende syn på lesing og leseopplæring med fokus på forståelse, som bør være styrende for den praktiske gjennomføringen av leseopplæringsprogrammet (Andreassen, 2008). I det følgende vil jeg gå nærmere inn på disse fire prinsippene i ELU og hva de innebærer.

1) Et konstruktivistisk syn på læring og undervisning legges til grunn.

ELU bygger på tre leseprogrammer som alle har et konstruktivistisk syn på læring og undervisning (Andreassen, 2008). Ut i fra et slikt syn betraktes læring av lesestrategier og tekstforståelse som aktive konstruksjonsprosesser hos eleven. Videre betraktes leseren som en aktiv søker etter mening. Kunnskap tilegnes således gjennom en aktiv mental konstruksjonsprosess i samvirke med leserens bakgrunnskunnskap, den leste teksten og omgivelsene aktiviteten finner sted i. Strategier brukt i sosial samhandling, for eksempel gjennom gruppedialoger, internaliseres, og gjøres til leserens eget. Forståelsen vil komme som et resultat av elevens kognisjon, som i stor grad er innlært i dialog og samspill med andre. Ifølge Andreassen (2008) kan et konstruktivistisk syn på læring oppfattes som en motsigelse til eksplisitt undervisning og modellering. Dette fordi elevene forventes å bli aktive søkere etter en mening, og at deres forståelse således utvikles som et resultat av eget kognitive arbeid, samtidig som andre forklarer og modellerer for dem dette aktive arbeidet. Lærerens interaksjon med eleven under opplæringen av strategiene som består av eksplisitt forklaring og modellering, vil kun være starten på den konstruktivistiske læringsprosessen i elevens utvikling (Pressley & Harris, 1997 i Andreassen, 2008). Det er først gjennom veiledet praksis over tid at strategiene blir en del av elevens egen tenkning rundt lesing og forståelse. Når eleven undervises i strategiene, er det fremste målet å bli en selvregulert bruker av strategiene. Dette vil innebære at eleven selv vet når, hvordan og hvilken lesestrategi som kan brukes for å bedre forstå det leste. Eksplisitt leseforståelsesundervisning handler altså om at lærer kan fremme elevens konstruksjonsprosesser, for eksempel gjennom måten et spørsmål blir stilt. I samtlige programmer har Andreassen (2008) funnet klasseromsdialog som et avgjørende element i det konstruktivistiske synet på undervisningen.

2) *Visse kognitive strategier har avgjørende betydning for konstruksjon av leseforståelse og disse kan læres gjennom modellering og scaffolding.*

Leseforståelse blir betraktet som en kontinuerlig konstruksjonsprosess, i betydningen gjennomgående kognitiv arbeid som pågår gjennom hele leseprosessen. Både før, under og etter. Visse kognitive strategier vil være nært knyttet leseforståelsesprosessen, og bruk av disse strategiene vil fremme forståelse, og dermed også være et viktig grunnlag for ny læring. Med utgangspunkt i lesestrategiene som inngår i RT, har Andreassen valgt ut følgende forståelsesstrategier: *a) foregripelse av hva teksten vil handle om, og hva eleven kommer til å lære, b) spørsmålsstilling til teksten, både før, under og etter lesing, c) oppklaring av vanskelige ord og setninger, og d) oppsummering av begrepskunnskaper.*

I den første lesestrategien, *foregripelse*, er målet å lære elevene å aktivere bakgrunnskunnskaper, og knytte disse kunnskapene til for eksempel overskrift, bilder og andre tekstelementer. Den neste lesestrategien, *spørsmålsstilling*, handler om å lære å stille spørsmål om både konkret og enkel faktainformasjon. Det innebærer også mer avanserte spørsmål om tekstens struktur samt prosesser knyttet til begreper som omhandles i teksten. Strategien, *oppklaring*, forutsetter metakognisjon. Dette innebærer at elevene er i stand til å overvåke sin egen forståelse og at de således er klare over når forståelsen av enkelt ord eller setninger er utilfredsstillende. Metakognitiv kompetanse, som er målet med denne strategien, vil være at leseren har planer for hvordan han eller hun kommer videre når forståelsen svikter. Den siste lesestrategien, *oppsummering*, innebærer at elevene lærer enten å identifisere nøkkelbegreper, gjøre verbale oppsummeringer av stoffet eller grafisk organisere begreper i form av begrepskart eller lignende.

Andreassen (2008) gir tre begrunnelser for hvorfor han har valgt nettopp disse fire lesestrategiene fra RT (Palincsar & Brown, 1984). Han argumenterer for det første for at alle strategiene er forskningsbasert, og er spesielt veldokumentert gjennom studier av enkeltstrategier. Vi finner dem også i en eller annen variant gjennom de tre programmene. Som det andre argumentet nevner han at disse strategiene er til en viss grad kjent for norske lærere, og hva de har kunnskap om og tidligere erfaring med. De fire strategiene samsvarer godt med de tankeprosessene som aktiveres gjennom Ogles *K-W-L- skjema* (VØL skjema), som er kjent for mange norske lærere (Andreassen, 2008). Skjemaet står for *Know* (Vet), *Want to know* (Ønsker å vite), og *Learned* (Lært), og er noe elevene selv skal fylle ut. På denne måten vil alle de fire strategiene bli aktualisert til en viss grad gjennom at eleven med

det første spørsmålet (K/V) aktiverer sin bakgrunnskunnskap, og deretter stiller spørsmål (W/V) samt oppsummerer til slutt (L). Ifølge Andreassen vil KWL- skjema kunne fungere gjennom at strategiarbeidet synliggjøres i starten (Andreassen 2008). Dette fordi det vil kunne hjelpe elevene med å forstå og koble den ønskede strategien til teksten, og at de vil kunne dra nytte av dette i en periode. Etter hvert som eleven blir mer selvregulert, vil et slikt skjema bety mindre. Den tredje og siste begrunnelsen for valg av RT- strategiene, er at de på en enkel måte kan tilpasses elever på ulike trinn gjennom modellering, og ved å gjøre dem levende som rollefigurer. Ifølge Andreassen er det en rekke studier som har påvist at de kognitive strategiene knyttet til leseforståelse kan læres gjennom eksplisitt undervisning (Andreassen, 2008). Dette gjelder leseprogrammer som er multistrategiske, samt undervisning i enkeltstrategiene. Selv om det er mye som tyder på at elevene kan lære kognitive strategier gjennom en slik undervisning, vil opplæringen i stor grad være avhengig av lærerens evne til implementering og hvordan undervisningen faktisk gjennomføres. Den eksplisitte undervisningen bør også foregå over tid, og vil finne sted fra tidspunktet læreren starter med å modellere en strategi gjennom veiledet praksis (scaffolding) frem mot elevenes mer selvregulerte strategibruk. Modellering og scaffolding blir også trukket frem som viktige pedagogiske prinsipper i ELU. Lærere modellerer strategiene til elevene og gir elevene gradvis støtte ut i fra individuelle behov.

3) Det sosiale aspektet i læringen vektlegges ved at elevene organiseres i samarbeidsgrupper for å lære å bruke lesestrategier.

Det blir referert til flere studier som tyder på at akademisk kunnskap læres bedre gjennom samarbeidslæring enn ved individuelt arbeid. Klasserom som er preget av samarbeid fører også til bedre læringsmiljø enn mer konkurransepregede. Det å bruke samarbeidslæring når lesestrategier skal læres er begrunnet ut fra blant annet Wood, Bruner, og Rosses metaforer stillasbygging og Vygotskys den nærmeste utviklingssonen (Wood, Bruner & Rosse, 1976; Vygotsky, 1978 i Andreassen, 2008). Forståelse av samarbeidslæring, som ligger til grunn i ELU, defineres gjennom at elever arbeider sammen i små grupper med en definert oppgave som forutsetter deltagelse fra samtlige deltakere. Dette er i overensstemmelse med Cohens definisjon (Cohen, 1994 i Andreassen, 2008). Det er flere kjennetegn ved samarbeidslæring i ELU; gruppene skal ikke bestå av mer enn 4- 5 elever, oppgaven skal være klart definert på forhånd og være slik at alle elevene i gruppen aktiviseres. Interaksjonen mellom elevene vil således være avgjørende for læringsutbyttet. Samarbeidsgruppene bør være heterogene hva

gjelder både kunnskaps – og evnenivå. Videre er samarbeidsferdigheter og avkodingsferdigheter grunnleggende i en slik samarbeidsgruppe.

4) Leseopplæring og arbeid med lesestrategiene knyttes til tekster i ulike fag og emner med utgangspunkt i klassens læreplan.

I både TSI og CORI programmet tilegner elevene seg strategiene når de gjennomgår og skal lære seg et fagstoff (Andreassen, 2008). En slik kobling mellom lesestrategier og fagstoffet er ønskelig blant annet fordi det har vist seg at overgangen fra ”å lære å lese” til ”å lese for å lære” kan oppleves som vanskelig for mange elever. Dette gjelder spesielt i fag som naturfag og samfunnsfag, der det er mange nye begreper som forventes å bli lært gjennom egen lesing. Når kravet for innholdsforståelse øker, vil også undervisning i strategier bli mer aktuelt. Strategiundervisning som knyttes til fagstoff og fagbegreper, vil kunne bidra til en dypere forståelse av stoffet. Dette vil også føre til bedre forståelse av tekster på en måte som kan fremme læring. Ifølge Andreassen (2008) har hvert fag og faglig tema et sett med begreper som er grunnleggende for forståelsen.

Spesielt undervisning i naturfag bør gi elevene erfaringer med konseptuell tenkning og begrepskunnskap (Barbosa & Alexander, 2004 i Andreassen, 2008). Fremgang i leseforståelse av fagtekster reflekteres i en stadig mer utfyllende måte å snakke eller skrive om faglige begreper på, samt en økende forståelse for hvordan begrepene henger sammen. Spesielt i CORI har man lagt vekt på betydningen av å knytte elevenes bakgrunnskunnskap til faglige begreper, som igjen vil bidra til utvikling av ny kunnskap. Bakgrunnskunnskap kan bygges opp også ved at elevene får erfaringer innenfor aktuelle fagområdet.

Leseforståelsesundervisning bør således knyttes opp mot elevenes egne erfaringer, og som således vil kunne være et vesentlig element i forhold til å fremme indre motivasjon.

7.1. Implementering av ELU

Det er på bakgrunn av de fire overnevnte prinsippene at ELU programmet for leseopplæring er blitt utviklet. Man ønsket med dette å undersøke hvorvidt det var mulig å forbedre elevenes strategibruk, leseforståelse og lesemotivasjon gjennom å inkludere ELU i lærerens undervisning i norsk skole. Leseprogrammet ble utprøvd over ett skolesemester på femte trinn og lærerne fikk opplæring i de fire prinsippene før intervensjonsperioden. Andreassen (2008) argumenterer for at det er av avgjørende betydning for lærere at de opplever å ha reel

innflytelse på utformingen av undervisningen for å kunne utvikle et eierforhold til endringene (Andreassen, 2008). Lærerne vil på den måten oppleve økt motivasjon og engasjement til å gjennomføre et slikt program. Lærerne som skulle prøve ut ELU i sine klasserom deltok på samlinger der de fikk opplæring i de fire prinsippene, men der de også fikk vært med på å drøfte og diskutere konkrete måter å gjennomføre ELU i undervisningen. På denne måten fikk lærerne innflytelse i forhold til utformingen av programmet. Videre ble lærerne invitert til fem samlinger som fant sted før utprøving av ELU programmet. På bakgrunn av tekster og presentasjon av de fire prinsippene, ble det bestemt i fellesskap hva som skulle være forpliktende for lærerne å gjennomføre. Det ble også understreket at det var opp til den enkelte læreren å gjennomføre programmet slik han eller hun følte seg komfortabel med, og på den måten som var best for elevene. I det følgende vil jeg beskrive forpliktelser lærerne påtok seg i tilknytning til de fire overnevnte prinsippene kort presenteres.

7.1.2. Lærernes forpliktelser

På første samling er det understreket betydningen av bakgrunnskunnskap ut i fra et konstruktivistisk syn på læring. Dette grunnleggende elementet gjennomsyrrer hele programmet. Lærerne skal i begynnelsen av et nytt tema, sette av tid til dialog med elevene der man skal kunne fortelle hva man eventuelt allerede vet om temaet. Argumentet for dette er at elevenes leseforståelse stadig er i utvikling, og at en ufullstendig forståelse danner grunnlaget for en mer raffinert forståelse. Dette innebærer at lærere ikke skal ta stilling til hvorvidt elevenes svar er riktig eller ei, men snarere utfordre dem ved å stille utdypende spørsmål. Med utgangspunkt i elevenes kognitive konstruksjonsarbeid stiller lærerne elevene åpne spørsmål som gir rom for resonnering og respons fra lærerne gjennom undring og nysgjerrighet.

Den andre og tredje samlingen dreier seg om lesestrategier. Med grunnlag i forskning rundt RT, gjennomgås og forklares de fire strategiene. Strategisk lesing blir modellert, og lærerne oppfordres til å trene på hvordan de kan modellere strategiene. Dette for å bevisstgjøre bruken av de aktuelle strategiene (Andreassen, 2008). Deretter skisseres det forslag til progresjon i strategiundervisning i overensstemmelse med elevenes utvikling. Strategien forklares og begrunnes først i dialog med elevene, deretter modelleres de av læreren gjennom å tenke høyt. Dette gjentas flere ganger med ulike typer tekster. Elevene skal således bli motivert til selv å prøve. Som tredje progresjonspunkt prøver elevene å bruke strategien selv gjennom støtte fra

læreren. Læreren bidrar med hjelp eller gir påminnelser i forhold til elevenes strategibruk innenfor deres nærmeste utviklingssone (Andreassen, 2008). Dette vil være et skritt videre mot selvstendig strategibruk. Betydningen av det totale undervisningsmiljøet understrekes når elevene skal læres opp til å bli strategiske lesere. Et fremmede undervisningsmiljø kjennetegnes ved at klasserom er utstyrt med varierte bøker og annet undervisningsmateriell brukes for å demonstrere strategier for tenkning, lesing og skriving, til å berike og utvide forståelse av faginnholdet, og til engasjert lesing. I tillegg er det viktig for lærere at de forfølger det som til enhver tid fanger elevenes interesse og oppmerksomhet. I et slikt støttende undervisningsmiljø vil elevene få mulighet til å utforme og stille spørsmål som de selv ønsker å finne svar på, og å velge tekster for å gjennomføre oppgaven. Slike aktiviteter viser seg å ha stor betydning for elevenes indre motivasjon.

På den fjerde samlingen vil det sosiale aspektet i leseforståelsesarbeidet og samarbeidslæring være et tema. Samarbeidslæring er trukket frem som en undervisningsmåte som gir bedre resultater enn individuelt arbeid når det gjelder innlæring av faglig kunnskap. Videre anses samarbeidslæring som et kritisk element i strategiundervisningen, i form av gruppedialoger. En bestemte at læreren skulle organisere pararbeid der elevene skal demonstrere strategiene for hverandre samt og gi hverandre respons. Deretter skal lærer organisere samarbeidsgrupper i arbeidet med leseforståelse, der elevene skal være modeller for hverandre etter tur, og gi hverandre konstruktiv kritikk. Slik samarbeidslæring skal kunne føre til at elevene trenes opp i å samarbeide med hverandre og å gi hverandre positiv respons. I hvor stor grad elevene i undersøkelsen faktisk var stand til å gjennomføre samarbeidslæring slik som avtalt, er ikke diskutert under lærernes samlinger. Et forslag til hvordan lærerne kunne organisere samarbeidslæring var rundt lesestrategiene. Lærerne presenteres videre for fire rollefigurer som presenterer de fire strategiene. De fire rollefigurene er ment for å gjøre den kognitive modelleringen lettere og morsommere for elevene.

På den femte samlingen var temaet leseopplæringens faglige tilknytning. Her ble det bestemt at ELU – programmet skulle knyttes til samfunnsfag. Det ble også drøftet betydningen av å knytte leseforståelsesundervisning til faglige begreper i de temaene elevene jobbet med. Denne betydningen ble underbygget med forskning som indikerer at leseforståelse er sterkt knyttet til motivasjon og leseengasjement. Lærerne ble forklart at det derfor var viktig å gjøre de faglige temaene levende og aktuelle for elevene, slik at de fikk lyst til å lese om det.

Her ble det løftet frem betydningen av at lærerne: 1) velger ut hovedbegreper som bør være i fokus innenfor det aktuelle tema 2) gir elevene erfaringer og opplevelser som aktualiserer tema og som skaper nysgjerrighet og motivasjon til å finne ut mer gjennom å lese om det 3) bruker forskjellige tekster (ulike sjangrer og vanskegrad) for å differensiere lese- og strategiarbeidet, gjennom eksempelvis et lite klassebibliotek, 4) lar elevene velge delemner innenfor hvert hovedtema, og selv stille spørsmål og utarbeide en problemstilling som de ønsker å finne svar på, 5) lar elevene presentere for klassen hva de har funnet ut om sitt tema.

Videre ble det også understreket at alle de fire prinsippene i ELU ville virke sammen og således kunne føre til leseengasjement hos elevene. Leseengasjement ble også trukket fram som et overordnet mål for ELU der det ble forklart den nære sammenhengen mellom strategibruk og motivasjon. Fordeler med samarbeidslæring knyttes også til utvikling av motivasjon og leseengasjement.

På den siste samlingen gikk lærerne sammen med forskeren gjennom noen tekster fra læreboken og snakket om nøkkelbegreper og innholdsbegreper. Lærerne forpliktet seg til å sette av seks timer per uke til ELU.

Etter å ha presentert de viktigste kjennetegnene ved ELU programmet og undervisningen vil en presentasjon av utprøving og effekter av programmet utdypes nærmere. Deretter vil ELU og CORI vurderes i forhold til hvordan programmene ser ut til å ivareta lesestrategier og lesemotivasjon, samt drøfte utprøvningsstudier av begge programmene.

7.2. Utprøving av ELU

ELU ble utprøvd i 11 femteklasser på 6 utvalgte skoler på Østlandet. Av disse var det 5 klasser fordelt på 3 skoler som tilhørte intervensjonsgruppen (ELU gruppen) og 6 fra de øvrige skolene som tilhørte kontrollgruppen (Andreassen, 2008). I motsetning fra lærerne i intervensjonsklassene, fikk lærerne i kontrollklassene ingen form for opplæring. Designet på studien var et kvasieksperiment med pretest og posttest. Dette innebærer at elevene ikke var fordelt tilfeldig på henholdsvis kontroll- og intervensjonsgruppe. For å kartlegge variasjonene mellom elevene både før og etter intervensjonsperioden, ble det foretatt to målinger like før og etter intervensjonsperioden. Ved pretest ble elevenes lesestrategibruk, leseforståelse og lesemotivasjon målt. I tillegg ble det registrert data for elevenes kjønn, morsmål,

ordgjenkjenning (teknisk leseferdighet) og arbeidsminne. Dette ble gjort for å utelukke tilfeldige faktorer som kan ha hatt innvirkning på de avhengige variablene (leseforståelse, strategibruk og lesemotivasjon).

Oppgavene ved pretest var fordelt på tre elevhefter. I det første heftet inngikk Ordkjedetesten, som måler ordavkodningsferdigheter, og kartleggingsprøven "Bokfinken", som kartlegger leseferdigheter på 5. trinn, herunder innholdsforståelse. Det andre heftet bestod av lesestrategiprøven og et skjema for lesemotivasjon. I det tredje heftet fikk elevene setningsprøven SL40, som også måler ferdigheter i å lese setninger som en del av leseforståelsesbegrepet, og en arbeidsminneprøve. Ved posttest var oppgavene fordelt på samme måte som ved pretest. Ordkjedetesten og arbeidsminnetesten ble imidlertid ikke brukt ved posttest fordi de kun ble benyttet som kontrollvariabler ved pretesten. Elevene fikk også leseprøver i luketestformat, slik som Carlsten leseprøve for 5. trinn ved pretest og "Riste- på hatten- dansen" ved posttest. Det ble målt flere sider ved leseforståelsen fordi dette ble oppfattet som et mangesidig begrep og at det således ble viktig å fange opp flere sider ved dette begrepet (Andreassen, 2008).

Videre ble lesemotivasjon målt med et spørreskjema for selvrapportering som var en bearbeidet utgave av Motivation for Reading Questionnaire (MRQ). Dette ble også brukt ved utprøving av CORI- programmet. Både indre og ytre motivasjon ble målt med 18 spørsmål innenfor hver motivasjonskategori som elevene skulle svare på både ved pretest og posttest.

Lesestrategiene ble målt med to versjoner av en strategiprøve slik at ingen elever skulle få samme utgave ved posttest og pretest. Elevenes strategibruk ble målt ved at elevene fikk spørsmål om de ulike lesestrategiene, og ble bedt om å skrive ned om de mestrer dem. For å måle strategien *spørsmålsstilling* ble elevene for eksempel spurt om de kunne skrive noen spørsmål knyttet til teksten de akkurat hadde fått lest. Ordgjenkjenning ble målt med Ordkjedetesten som skulle måle elevenes ortografisk avkoding, der elevene ble bedt om å gjenkjenne kjente ord eller orddeler. I tillegg til å samle inn elevdata, ble det også samlet inn implementeringsdata som skulle undersøke hvordan lærerne gjennomførte ELU programmet i klasserommet. Hensikten med å samle inn implementeringsdata var å se om lærerne ivaretok de prinsippene som det var enighet om på samlingene. Data ble samlet inn på bakgrunn av klasseromsobservasjon, som ble etterfulgt av en kort samtale, samt to spørreskjema. Det ene spørreskjema skulle identifisere bakgrunnsfaktorer ved lærerne som kunne påvirke

implementering, slik som arbeidserfaring, tidligere erfaring med leseopplæring, samt videre- og etterutdanning etc. Det andre spørreskjemaet skulle måle prosjektlærernes erfaringer og oppfatninger av ELU- programmet.

7.2.2. Resultater

Når det gjelder implementering av ELU i klasserommene viste resultater at ELU prinsippene var godt implementert i forhold til prinsippet om å legge et konstruktivistisk læringssyn til grunn. Dette viste seg gjennom lærernes måte å stille spørsmål, og deres måte å gi respons på, som stimulerte elevenes refleksjon og oppbygging av egen forståelse. Videre opprettholdt lærere fokus på lesestrategier og arbeidet med dette i klasserommene og i grupper, i overensstemmelse med det andre prinsippet. Prinsippet om å la elevene delta i sosial samhandling på lesegrupper ble til en viss grad gjennomført, men det var indikasjoner på at lærerne strevde med dette, og at de ikke følte seg komfortable med denne arbeidsformen. Lærerne lot undervisningen være for mye styrt av en arbeidsbok og utfylling av strategiskjema. Lesemotivasjon som skulle ivaretas gjennom det fjerde prinsippet, blant annet gjennom å vekke elevenes interesse for faglige temaer samt å koble deres interesse med interessante lesetekster, syntes ikke å være like godt ivaretatt. Elevene fikk få valgmuligheter i forhold til leste tekster, og tekstene var lite tilpasset elevenes leseforutsetninger. Det er mulig å konkludere at ELU prinsippene ikke ble tilfredsstillende ivaretatt, samtidig som var mulig å se at undervisningen i ELU klasserommene var annerledes enn undervisning i kontrollklassene. Dette gjaldt spesielt strategiundervisning og gruppeorganisering, som var helt fraværende i kontrollklassene (Andreassen, 2008). Det var imidlertid vanskelig å oppdage forskjeller mellom intervensjonsklassene på bakgrunn av innsamlet implementeringsdata.

I forhold til strategivariabler, var det ingen signifikante forskjeller mellom ELU- elevene og kontrollelevenene for noen av strategiene ved pretest. I forhold til sumvariabelen for strategibruk der alle fire strategiene ble samlet, var det signifikante forskjeller mellom gruppens endringer fra pretest til posttest, i ELU – gruppens favør. Denne forskjellen vedvarte selv da resultatene ble kontrollert for strategibruk, ordgjenkjenning og arbeidsminne. Resultatene viste videre at forskjellene mellom gruppene i utgangspunktet ikke var signifikante for noen av de tre forståelsesprøvene, til tross for at gjennomsnittsskåren for kontrollgruppen gjennomgående var høyere enn gjennomsnittsskåren for ELU - gruppen. Det ble imidlertid funnet en viss effekt av ELU- programmet knyttet til elevenes leseforståelse

målt med en leseprøve, men fordi effektene var så små, konkluderte Andreassen (2008) med at variasjonen ikke var betydningsfull. Resultatene viste også at gruppene ikke var signifikant forskjellige med hensyn til indre og ytre motivasjon målt ved pretest. Endringene ved posttest var heller ikke signifikante. Den eneste indikasjonen på at ELU- gruppen hadde utviklet seg på en annen måte enn kontrollgruppen, var ved at ytre motivasjon var redusert for ELU- gruppen. Dette kan tolkes slik at ELU- opplegget reduserte elevenes tendens til å oppfatte lesing som noe man gjør for å oppnå noe, ikke for selve lesingens skyld. Det interessante som også kom frem av resultatene var at det var en signifikant nedgang når det gjelder indre motivasjon fra pre- til posttest for begge gruppene.

Ifølge Andreassen og Bråten (2010) kan resultater fra denne studien tilskrives implementeringskvaliteten, og at effekter av leseforståelsesundervisning i stor grad vil være avhengig av hvordan intervensjonsstudien blir implementert i et klasserom. Her vises det til undervisningsprinsipper i ELU programmet slik som opplæring i kognitive strategier. Dette var noe lærerne implementerte tilfredsstillende, og som igjen førte til at elevene aktivt kunne anvende dem når de ble bedt om det. Elevene hadde utviklet kompetanse om strategier og lærte å bruke strategier som et forståelsesverktøy. Deres videreutvikling i forhold til å bli selvregulerte og selvinitierte strategiske lesere trengte mer enn bare adekvat implementering av strategiundervisningen. Selvregulerte lesere er også motivert til å bruke strategier ved behov. Lærerens implementering av prinsippet om samarbeidslæring og lesemotivasjon skulle føre til at elevenes motivasjon blir vekket. Ved manglende implementering av begge prinsippene, ble muligens elevenes utvikling mot selvregulert strategibruk hindret (Andreassen & Bråten, 2010). Hvorfor lærerne hadde vansker med å implementere visse undervisningsprinsipper kan muligens tilskrives utilstrekkelig opplæring før intervensjonsperioden, samt manglende oppfølging av forskerne under selve intervensjonsperioden. Lærerne manglet således en mulighet til å drøfte utfordringer med implementeringen.

8. VURDERING OG DRØFTNING AV CORI OG ELU

I denne oppgaven har jeg valgt å sammenligne to leseprogrammer, henholdsvis CORI og ELU, i forhold til hvordan de ivaretar sentrale elementer (lesestrategier og lesemotivasjon) som antas å bidra til elevens leseforståelse. Jeg har hovedsakelig valgt å se på forskjellene mellom programmene for å kunne vurdere hvordan og eventuelt hvorfor programmene ser ut til å lykkes med implementeringen i skolen.

a) Vektlegging og stimulering av lesestrategier

Begge programmene vektlegger betydningen av å fremme elevens bruk av lesestrategier, fordi dette henger sammen med god leseforståelse (Andreassen, 2008; Guthrie mfl., 2004). CORI og ELU har mange likhetstrekk knyttet til hvordan undervisning i strategier bør organiseres i praksis. Begge programmene forsøker å tilrettelegge for eksplisitt undervisning i lesestrategier. Dette innebærer at læreren både forklarer, modellerer og demonstrerer strategibruk for elevene. I begge programmene foregår undervisningen etter prinsippet om *scaffolding*, der læreren gradvis støtter elevens strategibruk. Det er imidlertid også noen forskjeller mellom programmene når det gjelder hvordan de søker å stimulere elevens bruk av de tilegnede lesestrategiene gjennom eksplisitt strategiundervisning.

En hovedforskjell mellom programmene synes å være knyttet til hvordan den eksplisitte strategiundervisningen gjennomføres. Som nevnt tidligere består CORI av fire undervisningsfaser, som er forbeholdt de ulike strategiene (Guthrie, 2004). Fasene kjennetegnes videre gjennom ulike støttende aktiviteter. I den første fasen får for eksempel elevene mulighet til å observere naturfagfenomener, aktivere sin bakgrunnskunnskap, samt stille spørsmål de ønsker å finne svar på. Dette vil både kunne motivere og støtte strategilæring hos elevene.

Strategiundervisningen i CORI kan derfor betraktes som strukturert og systematisk med henblikk til de ulike strategiene og hvordan de introduseres til elevene. Dette er gjeldende også for hvilke motiverende aktiviteter som bør knyttes til undervisning i de ulike strategiene. Til en viss grad er det også forsøkt å strukturere og systematisere strategiundervisning i ELU (Andreassen, 2008). Denne systematiseringen er imidlertid knyttet til tre undervisningsfaser, som altså er styrende i forhold elevenes progresjon i strategibruk. Den vil systematisk utvikles fra et lavere til et høyere nivå, med mer selvinitiert strategibruk. Disse samsvarer til en viss

grad med de ulike nivåene knyttet til undervisningsfasene gjennomført i CORI (Guthrie & Toboada, 2004). Der blir derimot strategiundervisning konkretisert enda nærmere. De ulike undervisningsfasene knyttes til de ulike støttende aktivitetene, slik som tilgang til varierte tekster, førstehåndserfaringer etc.

På lignende måte drøftes det under ELU samlingene, betydningen av at lærerne bør ha et støttende undervisningsmiljø som motiverer elevens strategibruk (Andreassen, 2008). Det foreslås for eksempel et variert utvalg av bøker og lesestoff, forfølgelse av elevenes interesser, oppmuntring til selvvalg av lesestoff, og elevenes selvdefinerte problemstillinger. Det konkretiseres imidlertid ikke hva ELU lærere er forpliktet til å inkludere i sin undervisning, og når de ulike motiverende aktivitetene bør knyttes til de ulike strategiene, slik tilfellet er i CORI.

En ytterligere forskjell mellom CORI og ELU finner vi i måten den eksplisitte strategiundervisningen organiseres på. I CORI finner vi en styrende, systematisk strategiundervisning, mens den i ELU kan betraktes som mer fleksibel, med en viss grad av systematisering. Tidligere har jeg drøftet fordeler og ulemper ved de ulike måtene å organisere eksplisitt strategiundervisning på knyttet til RT- og TSI- leseprogram. På bakgrunn av dette var det imidlertid vanskelig å si noe om hvilken undervisningsform som er foretrukket. Dersom vi imidlertid ser på resultater fra studier av programmene, kan det være mulig å si noe om hvilken undervisningsform, styrende eller fleksibel, som har lyktes best i de ulike programmene.

I studier av CORI ble det for eksempel påvist gode effekter av styrende strategiundervisning på elevenes leseforståelse, til forskjell fra ELU der en mer fleksibel leseforståelsesundervisning ikke ga noen effekt målt med ulike leseforståelsesprøver (Andreassen, 2008; Guthrie mfl., 2004). I ELU er det opp til den enkelte læreren å gjennomføre programmet slik han eller hun følte seg komfortabel med. Større valgmuligheter i forhold til implementering ble begrunnet ut fra at lærerne på denne måten kunne utvikle et eierforhold til programmet, og således bli mer motivert til å implementere det. Gjennom denne mer fleksible måten å organisere eksplisitt strategiundervisningen på, kan det tenkes at lærerne fikk åpne muligheter til å drive undervisning. For å kunne undersøke effekten av strategiundervisning, er en forutsetning at det brukes et godt utarbeidet system og struktur for gjennomføring av eksplisitt strategiundervisningen. Når lærerne derimot kan ha ulike måter å

drive eksplisitt strategiundervisning på, vil dette kunne føre til at resultater av en slik undervisning er forskjell. Det kan derfor stilles spørsmål ved Andreassens forsøk på å inkludere lærerens valgmuligheter og fleksibilitet, og samtidig vektlegge en systematisk og eksplisitt strategiundervisning. Som nevnt tidligere innebærer eksplisitt undervisning i leseforståelse strategiundervisning som retter barns oppmerksomhet direkte mot leseforståelse gjennom at læreren tenker høyt når strategien utføres, samt demonstrerer og modellerer strategiene (Dole, 2000). Lærerne har på denne måten en klar definert oppgave for hvordan de eksplisitt bør drive strategiundervisning. Åpne valgmuligheter kan således virke motiverende for lærerne, men de kan også gå på bekostning av eksplisitte strategiundervisning. Dette er fordi lærerne kan velge å tilpasse oppgaver og aktiviteter sin egen læringsstil og velge bort noen av de prinsippene, som faktisk kan hemme elevenes tilegnelse av kunnskap om strategier.

Resultater fra studien av ELU har imidlertid vist at det var signifikante forskjeller mellom ELU elever og kontrollgruppelever i deres strategibruk (Andreassen, 2008). Til tross for at elevene viste at de kunne utføre lesestrategier bedre enn kontrollgruppelever, hadde det ingen betydning for leseforståelsen. Manglende implementering av motivasjonsprinsippene ble nevnt som en mulig årsak (Andreassen, 2008). Det var imidlertid foreslått hvordan ELU lærerne kunne motivere elevenes strategibruk. Som nevnt tidligere ble slike forslag drøftet under samlingene til lærerne, uten mer konkrete føringer for hva som var obligatorisk å gjennomføre. Hvordan ELU ble implementert kan derfor etter min vurdering tenkes til å være noe av årsaken for hvorfor ELU elevene ikke hadde utviklet seg til å bli selvinitierte strategiske lesere.

Det er derimot også andre mulige forklaringer på hvorfor ELU ikke ga noen effekter. Andreassen og Bråten (2010) nevner at ELU lærerne muligens fikk for lite omfattende opplæring og oppfølging under intervensjonsperioden. En annen forklaring kan være knyttet til hvordan leseforståelse ble målt. Slike alternative forklaringer kan også tenkes å være årsaken til svake effekter av strategiundervisningen, uten at dette trenger å tilskrives den fleksible strategiundervisningen (Andreassen, 2008).

Samtidig er det også flere svakheter ved resultatene fra studier av CORI. Det var blant annet problematisk å påvise hvilke sider ved programmet som ga de ønskede effektene. Forskerne konkluderte derfor med at resultatene burde tolkes med forsiktighet. Usikkerhet rundt

resultater fra studiene, gjør det fortsatt vanskelig å avgjøre hvorvidt den styrende strategiundervisningen i CORI er mer vellykket enn den fleksible strategiundervisningen i ELU.

b) Vektlegging og stimulering av lesemotivasjon

I både CORI- og ELU- programmet vektlegges betydningen av motivasjon, og at dette vil forbedre elevens strategibruk og leseforståelse. Undervisningen i disse programmene støtter derfor eksplisitt og direkte utvikling av elevens lesemotivasjon. Når motivasjon ivaretas eksplisitt og direkte kan man anta at det er større sannsynlighet for at elevenes motivasjon for lesing vil øke (Guthrie mfl., 2004). Dette til forskjell fra lesemotivasjon ivaretas implisitt og mer indirekte, slik tilfellet er i RT og TSI. I både CORI og ELU legger undervisningen direkte til rette for utvikling av det optimale motivasjonsmønsteret gjennom de ulike motivasjonsstøttende aktivitetene (Andreassen, 2008; Guthrie mfl., 2004). Noen av de viktigste som her kan nevnes i både CORI og ELU er 1) å vekke elevene nysgjerrighet med erfaringer fra den virkelige verden, 2) å tilby varierte og interessante tekster, 3) autonomistøtte, 4) å tilrettelegge for samarbeidslæring, 5) å støtte utvikling av elevenes forventning om mestring gjennom strategiundervisning, og 6) å koble lesing opp mot kunnskapsmål og begreper innenfor et tema (Andreassen, 2008; Guthrie mfl., 2004).

Til tross for at både CORI og ELU vektlegger motivasjon eksplisitt, finner man en forskjell knyttet til selve vektleggingen. I CORI programmet nevnes det for eksempel tre ulike aspekter ved lesemotivasjonen som har størst sammenheng med leseengasjement og leseforståelse (Wigfield & Tonks, 2004). De tre aspektene; *forventning om mestring*, *indre motivasjon* og *mestringsmål*, vektlegges oversiktlig og systematisk i CORI. Hvert aspekt ved motivasjonen nevnes hver for seg, og deretter knyttes ulike støttende aktiviteter til hver og en av de (Guthrie mfl., 2004). Slik får CORI lærere vite hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for å støtte utvikling av de ulike sidene ved lesemotivasjonen. For å fremme for eksempel utvikling av indre motivasjon, vil læreren i undervisningen kunne ta utgangspunkt i å vekke elevenes nysgjerrighet gjennom førstehåndserfaringer, å tilby varierte og interessante tekster, og å tilby elevene valgmuligheter og autonomistøtte.

På den andre siden, nevnes motivasjonen i ELU som et samlet begrep. ELU lærerne får videre ingen konkretisering om hvilke sider ved lesemotivasjon de vil kunne fremme ved de ulike aktivitetene (Andreassen, 2008). Til tross for at de ulike aspektene ved lesemotivasjonen ikke

kommer tydelig frem i selve treningsopplegget til lærerne, gis det derimot forslag til ELU lærere i hvordan de kan støtte undervisningen slik at lesemotivasjonen utvikles. ELU lærerne får på denne måten vite hvordan de kan organisere undervisningen slik at lesemotivasjon samlet sett øker. Vektlegging av lesemotivasjonen i ELU programmet kan derfor bli betraktet som mindre systematisk og mindre oversiktlig sammenlignet med CORI programmet.

Til tross for at både CORI og ELU- leseprogram bør vektlegge eksplisitt lesemotivasjon er det igjen en viktig forskjell mellom programmene i hvor tydelig og eksplisitt lesemotivasjon faktisk blir ivaretatt. Her vil jeg spesielt trekke frem ELUs implementeringsmåte med åpne muligheter til lærerne som et eksempel på denne forskjellen. Som tidligere skrevet har CORI lærerne et tydelig rammeverk for hvordan de eksplisitt kan fremme utvikling av de ulike motivasjonsaspektene. ELU lærerne har derimot forpliktelser til hvordan de kan tilrettelegge undervisning rettet mot lesemotivasjonen, samt åpne valgmuligheter for å drive denne undervisningen slik de føler seg komfortable med. Når ELU lærerne får åpne valgmuligheter kan man derfor tenke at det kan bli lett for ELU lærerne å velge bort å jobbe med motivasjonsprinsippene. Ved å velge bort motivasjonsprinsippene, synes det som at ELU lærerne ikke har oppfylt den forpliktelsen om å rette undervisningen eksplisitt mot utvikling av lesemotivasjonen. På bakgrunn av denne vurderingen kan det derfor tenkes at CORI leseprogrammet, med sitt systematiske rammeverk for utvikling av lesemotivasjon, har klart å ivareta lesemotivasjon mer eksplisitt enn ELU leseprogram.

Av de ulike ovennevnte motivasjonsstøttende aktivitetene støttes spesielt utvikling av indre motivasjon i begge programmene, fordi det synes å ha størst sammenheng med leseengasjement (Andreassen, 2008; Wigfield & Tonks, 2004). Vektlegging av indre motivasjon blir begrunnet ut fra selvbestemmelsesteori om motivasjon, beskrevet i teoridelen (Ryan & Deci, 2000). Fordi undervisningen i både CORI og ELU er rettet mot å støtte utvikling av elevenes indre motivasjon, var forskere interessert i å finne ut hvordan elevenes indre og ytre motivasjon utvikles på bakgrunn av treningsoppleggene. Studiene av programmene har imidlertid vist et mer nyansert bilde når det gjelder utvikling av indre og ytre motivasjon enn det som ble beskrevet i teorien til Ryan og Deci (2000).

I studier av CORI ble det for eksempel påvist at undervisningen som støtter utvikling av elevenes motivasjon førte til økning i både elevenes indre og ytre motivasjon (Guthrie mfl. 2004). Denne utviklingen i CORI ble forklart med at de to motivasjonstypene ofte korrelerer

høyt med hverandre. Elevene som i stor grad er indre motivert, vil samtidig mest sannsynlig være ytre motivert. Dette står imidlertid i strid med selvbestemmelsesteorien av Ryan og Deci (2000). I ELU derimot ble det funnet nedgang i elevenes indre motivasjon blant annet på grunn av manglende implementering av motivasjonsprinsippene. Også ytre motivasjon ble redusert (Andreassen, 2008). Den samme korrelasjonen, finner vi i ELU. Dette tyder på at antagelsen fra selvbestemmelsesteorien om hvordan indre og ytre motivasjon vil utvikles har ikke funnet støtte i studiene av verken CORI eller ELU. En mulig forklaring på hvorfor indre og ytre motivasjon korrelerer høyt med hverandre i CORI studiene kan være at de ulike motivasjonsstøttende aktivitetene hadde påvirket utvikling av både indre og ytre motivasjon. For eksempel i samarbeidslæring, kan det tenkes at elevene i like stor grad ble opptatt av å vise andre medelever hva de kan, og få anerkjennelse (ytre motivasjon), som de var opptatt av lesing og tema som interesserer dem (indre motivasjon). Dette kan tyde på at det er vanskelig kun å legge undervisningen til rette for utvikling av elevenes indre motivasjon, fordi elevene kan finne flere drivkrefter i en læringssituasjon. I tillegg vil elevene også kunne endre sine oppfatninger om hva som er mål og motivasjon i de ulike læringsaktivitetene.

Jeg finner også en vesentlig forskjell mellom CORI og ELU programmene i hvordan de stimulerer elevenes utvikling av lesemotivasjon. I CORI for eksempel, stimuleres utvikling av elevenes motivasjon etter det pedagogiske prinsippet om *scaffolding* (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Etter dette prinsippet får lærerne tydelige føringer i hvordan de kan støtte utvikling av lesemotivasjon hos elevene i forhold til deres motivasjonsbehov, fra høyt til lavt. *Scaffolding* vil medføre at lærerne opplever å få tydelige føringer i hvordan de systematisk kan støtte utvikling av lesemotivasjonen i undervisningen. Med utgangspunkt i disse finner jeg at CORI lærere får et systematisk og gjennomtenkt rammeverk for sin undervisning slik at de gradvis kan utvikle og støtte de tre sidene ved lesemotivasjonen.

Sammenlignet med CORI, finnes det i ELU ingen tydelige pedagogiske prinsipp som styrer undervisningen som skal støtte utvikling av lesemotivasjon. Dette er en motsetning til hvordan undervisningen organiseres ut i fra prinsippet om *scaffolding* i CORI programmet. Bortsett fra forslag til de motivasjonsstøttende aktivitetene får ELU lærerne ikke det samme systematiske rammeverket i hvordan, når, og hvor de kan fremme motivasjonsutvikling i sine klasserom. Dette vil kanskje kunne påvirke lærerens implementering av de motivasjonsprinsippene som ble opplevd som utfordrende, og derfor også implementeres disse dårlig. Når ELU lærerne ikke får en velutviklet systematisk plan på hvordan de kan

fokusere undervisning mot utvikling av lesemotivasjon, er det kanskje heller ikke så rart at de viste vansker med å implementere motivasjonsprinsippene.

Vi kan se på et eksempel på hvordan samarbeidslæring ble organisert i de to programmene for å illustrere hvordan de varierer stimuleringen av utviklingen knyttet til elevenes lesemotivasjon. I CORI foregår for eksempel samarbeidslæring etter prinsippet om *scaffolding*, gjennom at læreren systematisk leder elevene sine i hvordan de selv kan organisere samarbeidslæring. Først demonstrerer læreren hvordan elevene kan aktivere sin bakgrunnskunnskap ved å diskutere tema med hele klassen, for deretter å oppmuntre dem til å gjøre det samme i par. Ettersom elevene blir flinkere til pararbeid, og klarer å diskutere teksten to- og – to, vil læreren begynne å fordele dem i større grupper. I nye grupper vil læreren igjen styre gruppen ved å gi individuelle oppgaver til eleven. Som den siste fase vil læreren kunne redusere sin støtte og gi mulighet til å danne grupper selv, og selv fordele roller og individuelle oppgaver (Guthrie mfl. 2004). Til forskjell fra CORI ble det bestemt i ELU at lærerne skal ha klasseromsundervisning i dialogform, der læreren organiserer pararbeid. Elevene demonstrerer strategiene for hverandre, og gir hverandre respons (Andreassen, 2008). Læreren vil deretter organisere samarbeidsgrupper i arbeidet med forståelse, der elevene er modell for hverandre, og der de gir hverandre konstruktiv kritikk. Deretter trener elevene på samarbeidsferdighetene og hvordan de gir hverandre positiv kritikk.

Det foreligger imidlertid lite informasjon om hvordan læreren kan organisere samarbeidslæringen i ELU klasserommet, og hvilken rolle læreren bør ha i denne arbeidsformen. I tillegg forventes det uten videre at ELU elevene bør vite hva det innebærer å gi hverandre konstruktiv kritikk og respons i forhold til en bestemt tekst. I hvilken grad dette imidlertid er realistisk å forvente av femte klassinger, uten at de for eksempel blir opplært i dette, er vanskelig å ta stilling til. Dette skiller seg fra samarbeidslæring beskrevet i CORI, der det er tydelig forklart hvordan det forventes at CORI lærere systematisk kan lede elevenes samarbeid og gradvis avta sin støtte ettersom elevene mestrer sine roller.

c) Vektlegging av og stimulering av lærerens kompetanse

I teoridelen ble det omtalt hvilken betydning lærernes opplæring i programmene i form av tid og ressurser har for forståelsesundervisning og dens effekter (NRP, 2000). I både CORI og ELU vektlegges det at lærerne får omfattende opplæring i programmene da dette tenkes å sikre en bedre implementering (Andreassen, 2008; Guthrie mfl., 2004). Det varierer imidlertid

på tvers av programmene *hvordan* lærerne blir opplært til å utvikle og fremme leseforståelse i undervisningen. Den største variasjonen synes å være i selve opplæringsinnholdet når det gjelder opplæringen til CORI- og ELU lærerne.

Som tidligere nevnt mottar CORI lærere en omfattende opplæring i form av ti ”workshops” (Appendix, i Guthrie mfl., 2004). Her gjennomgås de ulike sidene ved programmet samt at de får anledning til å observere erfarne CORI lærere i hvordan man kan implementere det i klasserommet. Videre gjennomgås de ulike komponenter ved leseengasjement slik som lesestrategier, lesemotivasjonen etc. I tillegg får lærere oppfølging av forskere under intervensjonsperioden der de kan drøftet eventuelle utfordringer knyttet til implementeringen av programmet. ELU lærerne deltar imidlertid på fem samlinger (à 3 timer), der de gis opplæring i de fire prinsippene (Andreassen, 2008). Under disse samlingene får lærerne vært med på å drøfte konkrete måter å gjennomføre programmet i undervisningen på. På denne måten får lærerne en faktisk innflytelse på utformingen av programmet. Dette fører, i følge Andreassen (2008), til en bedre kvalitet på implementeringen av programmet.

Studiene knyttet til CORI programmet viser at lærerne i større grad mestret å implementere prinsippene som kjennetegner CORI programmet, sammenlignet med de øvrige lærerne som deltok (Guthrie mfl., 2004). Dette var lærere som fikk opplæring i strategiundervisning uten motivasjonsstøtte, og de som drev med tradisjonell undervisning i leseforståelse. ELU lærerne som fikk innflytelse på utforming av programmet, implementerte enkelte av ELU prinsippene bedre enn andre. Dette var prinsippene som omhandler konstruktivistisk syn på læring, og strategiundervisning. De resterende prinsippene som er knyttet til motivasjon, herunder samarbeidslæring, og lesingens faglige tilknytning, viste seg imidlertid å være vanskelig for ELU lærerne å implementere. Dette ble, ifølge Andreassen og Bråten (2010), sett på som mulige forklaringer på hvorfor ELU ikke ga noen effekt på elevenes leseforståelse og lesemotivasjon. Andre forklaringer som også ble trukket frem var blant annet manglende opplæring og oppfølging av ELU lærerne under selve implementeringsprosessen. Til tross for at hensikten ved å få innflytelse på utforming av ELU programmet var at lærere skulle bli mer involverte, synes en slik opplæringsform å virke mot sin hensikt. Under samlingene var det sannsynligvis mye tid som ble brukt til drøftning og diskusjon, og mindre på den faktiske opplæringen slik at lærerne fikk lite konkret tilbakemelding på hvordan skulle gjennomføre undervisningen. Dette til forskjell fra opplæringen til CORI lærerne, som inneholdt varierte måter å veilede lærerne på i forhold til hvordan de kunne undervise i CORI.

I henhold til artikkelen til J. Dole (2003), som omhandler utvikling av lærerens kompetanse, ble det påpekt at dersom lærerne blir presentert for nye undervisningsmetoder, kan det ikke forventes at de automatisk vil akseptere det. En kan derfor tenke at det blir desto mer viktig å vise lærerne hvordan man kan tilpasse noe nytt til deres allerede eksisterende klasseromsundervisning. Dole (2003) refererer til ulike modeller for utvikling av lærerens kompetanse av de siste 15 årenes forskning på feltet (Hawley & Valli, 1999 i Dole, 2003). Det ble blant annet identifisert flere generelle retningslinjer for hvordan man effektivt kan øke lærerens kompetanse. Disse retningslinjene mener Dole (2003) lett kan overføres til utvikling av lærerens kompetanse knyttet til leseforståelsesundervisning.

Et av de viktigste kjennetegnene ved den effektive utviklingen av lærerens kompetanse, er at opplæringen bør være fokusert på elevene (Dole, 2003). Med andre ord, bør lærerne få opplæring og forståelse, ikke bare i undervisningsmetoden, men også i hvordan denne metoden hjelper elevenes fremtidige læring. I tillegg bør utvikling av lærerens kompetanse være skolebasert, det vil si at lærere behøver å se at den nye undervisningsmetoden kan være en del av lærerens daglige arbeid (Smylie, 1995 i Dole, 2003). Dette kan oppnås ved å involvere andre, erfarne lærere i opplæringen av de nye lærere, ved at de observerer hverandres undervisning. Lærerne har også behov for kontinuerlig oppfølging når de implementerer nye undervisningsmetoder (Dole, 2003). Dette er fordi endringer i lærerens undervisning ikke vil oppstå med en gang, men kommer som et resultat av en kontinuerlig støtte og oppfølging. I artikkelen til Dole argumenteres det for at involvering av lærerne i samarbeid og diskusjoner rundt nye undervisningsmetoder vil føre til at lærerne føler seg mer motiverte og engasjerte (Dole, 2003). Det betyr ikke at lærerne skal få avgjøre hva de vil inkludere i undervisningen sin. Det betyr heller at lærerne vil ha behov for å oppleve en viss involvering fordi de ofte opplever å ha funnet sin undervisningsmåte som fungerer. Dette gjør at de ikke ser behovet for å lære om eventuelle nye undervisningsmetoder. Som siste kjennetegn ved effektiv utvikling av lærerens kompetanse nevnes også at lærerne har behov for grunnleggende teoretisk forståelse av programmet for å kunne omsette teorien i praksis. I artikkelen til Dole (2003) fremgår det flere faktorer som kan kjennetegne hva en effektiv utvikling av kompetanse hos lærerne bør bestå av. Opplæringen av CORI lærerne består av mange av disse faktorene. De mottar både opplæring som er skolebasert (observasjon av erfarne CORI lærerne) og elevfokusert, (lærerne prøver seg i elevrollen). Videre får de opplæring i hvordan de ulike komponentene i CORI programmet henger sammen ut fra et teoretisk perspektiv, og hvilken betydning dette har for leseforståelse. I tillegg får de tett

oppfølging både før og under intervensjonsperioden, der man kan drøfte eventuelle utfordringer. CORI lærere involverer seg også i planlegging av programmet, noe som synes å virke motiverende.

I opplæring av ELU lærerne får de muligheten til å involvere seg i utformingen av programmet, noe som synes å virke motiverende. Under samlingene får de også en teoretisk forståelse for hvordan ELU programmet er utviklet. I tillegg settes det av tid for diskusjon og samarbeid rundt implementering. Lærerne får derimot ikke observere andre erfarne lærere som hadde lykket med implementering av leseforståelsesundervisning. De får heller ikke prøvd seg i elevrollen, og får lite oppfølging av forskeren under intervensjonsperioden.

Sammenlignet med opplæringen av CORI lærerne, kan det tenkes at ELU lærerne får en opplæring som ikke oppfyller kriteriene som anses for å være effektive for utvikling av lærerens kompetanse. Fordi ELU lærerne får mindre adekvat opplæring av programmet, vil de i større grad kunne få utfordringer knyttet til med implementeringen av ELU. Dette er spesielt synlig når det gjelder motivasjonsprinsippene i ELU, der lærerne strevde med å tilrettelegge for utvikling av motivasjon.

8.2.1. Oppsummering

Gjennom sammenligningen av CORI- og ELU leseprogrammene er det blitt trukket frem flere forskjeller. Når det gjelder undervisning med fokus på strategier har jeg funnet at CORI har en mer systematisk og oversiktlig metode for å stimulere elevene til å ta i bruk strategier enn ELU. Denne vurderingen bygger på hvordan strategiundervisning i CORI og ELU er blitt gjennomført (Andreassen, 2008; Guthrie mfl, 2004). CORI kjennetegnes ved at strategiundervisningen er fordelt i faser som er nært knyttet til aktiviteter som har hensikt å støtte utviklingen av strategibruken til elevene. Samtidig er programmet styrende i forhold til hva som forventes av lærerne når de gjennomfører undervisningen. Lærerne får konkrete føringer i forhold til hvordan de eksplisitt kan organisere undervisningen for å fremme elevenes selvinitierte strategibruk.

Strategiundervisning i ELU ligner mye på den til CORI. Den er imidlertid i stor grad preget av lærerens valgmuligheter, som har til hensikt å skulle virke motiverende. Selv om det er mye som tilsier at lærerne bør bli motiverte til å gjennomføre den nye undervisningsmetoden,

er det også viktig at de får vite hvordan han eller hun kan hjelpe elevene til å bli strategiske lesere. Dette innebærer at strategiundervisning må gjennomføres etter visse prinsipper, slik som eksplisitt og systematisk, som vil øke elevenes kunnskap om strategier, og oppmuntre til selvinitiert strategibruk.

I likhet med strategiundervisning, har CORI leseprogram et systematisk rammeverk for hvordan undervisningen kan tilrettelegge for utvikling av elevenes motivasjon.

Lesemotivasjon i CORI utvikles blant annet etter prinsippet om *scaffolding*, der læreren tilpasser sin støtte i forhold til elevenes behov. I et ELU klasserom finner jeg derimot ikke det samme systematiske rammeverket slik som i CORI. Prinsippet om *scaffolding* av motivasjon er for eksempel helt fraværende i ELU. Dette er et prinsipp som systematisk fremmer utvikling av motivasjon tilpasset elevenes individuelle motivasjonsbehov, slik som tilfellet med samarbeidslæring. Fordi lesemotivasjon blir betraktet som en viktig drivkraft for elevenes selvinitierte strategibruk, er det av stor betydning at undervisning i leseforståelse systematisk og eksplisitt jobber med å utvikle dette hos elevene. Dette vil øke sannsynligheten for at elevene blir mer motiverte til å ta i bruk strategier, som igjen vil kunne ha flere fordeler for deres leseforståelse.

For at lærerne både eksplisitt og systematisk skal kunne undervise i strategier og fremme utvikling av lesemotivasjon, er det viktig at lærerne får nødvendig kompetanse om dette gjennom opplæring. Dette skiller CORI – og ELU – lærerne fra hverandre. Jeg har vist at CORI lærerne får mer omfattende opplæring enn ELU lærerne, som inneholder flere elementer. De ovennevnte elementene fører muligens til at CORI lærerne får bedre forståelse for hvordan de kan inkludere CORI program i sine klasserom. De viktigste elementene som kun inngår i CORI opplæringen er: observasjon og delte erfaringer fra andre lærerne, erfaring fra elevrollen, samt oppfølging under intervensjonsperioden. Disse elementene er helt fraværende i opplæring av ELU lærerne. Omfattende og variert opplæring av lærerne som inneholder flere elementer synes å øke lærerens kompetanse, som igjen øker sjansen for en vellykket implementering av leseforståelsesundervisning. Med utgangspunkt i vurderingen av forskjeller mellom CORI og ELU kan det derfor tenkes følgende: dersom ELU lærerne hadde fått mer omfattende opplæring og mer oppfølging under intervensjon i hvordan de systematisk kan undervise i strategier og fremme motivasjon, hadde ELU programmet muligens blitt implementert bedre. Bedre implementering hadde muligens ført til bedre effekter av ELU programmet, slik at ELU hadde lyktes bedre.

9. AVSLUTNING

Den teoretiske gjennomgangen har vist at lesestrategier og lesemotivasjon er viktige komponenter som er nært knyttet leseforståelse gjennom å øke elevenes evne til selvregulering i møte med tekster. Lesestrategiene vil kunne hjelpe elevene til å overvinne eventuelle utfordringer knyttet til innholdsforståelsen, mens lesemotivasjon motiverer til selvinitierte strategibruk. Leseforståelsesundervisning bør derfor organiseres slik at elevene tilegner seg ferdigheter i å ta i bruk strategier, samt at undervisningen bør søke å fremme deres lesemotivasjon. Når det gjelder strategiundervisning, underbygger teorien at det bør organiseres eksplisitt, der læreren forklarer, modellerer og demonstrerer strategibruk for elevene. I tillegg er det av stor betydning at læreren anvender prinsippet om *scaffolding*. Læreren tilpasser sin støtte ut i fra elevenes behov parallelt som elevene etter hvert mestrer strategibruk på egenhånd.

For at elevene i større grad faktisk vil ta i bruk de lærte lesestrategiene, bør undervisningen søke å vekke en motivasjon for lesing. Her ble det trukket frem faktorer som elevenes *forventning om mestring, indre motivasjon, og mestringsmål*. Dette er tre aspekter ved lesemotivasjonen som viser å ha størst sammenheng med leseforståelse og bør derfor vektlegges i leseforståelsesundervisningen. Dette gjøres ved å knytte strategiundervisning til ulike motivasjonsstøttende aktiviteter. Dette kan innebære aktiviteter som har til hensikt å vekke elevenes interesse, tilby valgmuligheter og autonomistøtte, lære elevene å sette opp kunnskapsmål og gjenkjenne begreper, organisere undervisning i samarbeidsgrupper etc.

Mange læringsaktiviteter i dagens skole er basert på tekster, som stiller høye krav til elevenes leseforståelse. For å kunne forberede elevene til å stille sterkt i forhold til disse kravene, bør man ta utgangspunkt i eksisterende forskningsbasert kunnskap som omhandler hva leseforståelsesundervisning bør innebære. Teoretisk gjennomgang har også vist at det finnes en rekke forskningsbaserte internasjonale leseprogrammer som har lyktes med å fremme elevenes leseforståelse, slik som RT, TSI og CORI. Dette tyder på at det finnes god forskningsbasert kunnskap om hvordan leseforståelsesundervisning kan fremme elevenes leseforståelse. Det eksisterer få norske eksempler på leseforståelsesundervisning, der ELU leseprogram er et av dem. I denne oppgaven har det spesielt vært fokusert på CORI og ELU leseprogram. Likheter og forskjeller mellom programmene er blitt drøftet, samt at det har vært satt fokus på hvordan programmene faktisk har lyktes med å fremme elevenes leseforståelse.

Til tross for at finnes mye forskningsbasert kunnskap om hvordan undervisning kan fremme elevenes leseforståelse, synes denne kunnskapen ikke til å inngå som en del av praktisk pedagogikk. Utfordringer knyttet til implementering av leseprogrammer i skoler er blitt fremhevet som en mulig årsak for at veien fra empiri og teori til praksis synes å være lang. For å overvinne eventuelle utfordringer med implementering av programmer rettet mot leseforståelse i skolen, vil det være av stor betydning å øke lærerens kompetanse på dette området. Ved å formidle denne kunnskapen til lærerne vil dette sannsynlig øke sjansen for at implementering av leseprogrammer blir mindre utfordrende. Som tidligere skrevet er kompetanseheving av lærerne ikke en enkel prosess, og krever mye tid og ressurser. Derfor bør en slik krevende prosess begynne tidlig, allerede under lærerutdanningen, og fortsette videre når lærerne begynner i arbeidet. PP- tjenesten kan tenkes til å være en viktig innstans som sitter igjen med verdifull kunnskap om hvordan øke lærerens kompetanse i forhold til systematisk undervisning i leseforståelse. Derfor bør PP- tjenesten kunne brukes mer med hensyn til opplæring og kompetanseheving av lærerne i forhold leseforståelsesundervisning. Denne satsingen på lærerens kompetanse vil forhåpentligvis føre til at empiri og teori om leseforståelsesundervisning lettere kan bli gjort om til praksis.

Litteraturliste:

Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. (2008): Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61. 364 - 373.

Andreassen, R. & Bråten, I. (2010) (in press): Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in Norwegian fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*. 1-18.

Andreassen, R (2008).: *Eksplisitt leseforståelsesundervisning i norske femteklasser. Et felteksperiment*. Doktorgradavhandling. Universitet i Stavanger. Nr. 60.

Andreassen, R. (2007): Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I I. Bråten (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*(s.252-285). Oslo: Cappelen Akademiske.

Bråten, I.(2007): Leseforståelse - komponenter, vansker, og tiltak. I I. Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*(s.45-81). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. (2002): Selvregulert læring i sosialt -kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.): *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt -kognitivt perspektiv*(s.164-193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Bråten, I. & Olaussen, B.S. (1999): *Strategisk læring. Teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk Forlag.

Carlisle, J. F. & Rice, M. S. (2002): *Improving Reading Comprehension*. Maryland: York Press, Inc.

Dole, J. (2003): Professional Development. I A. P. Sweet & C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension* (s.176-192). New York: The Guilford Press.

Dole, J. (2000): Explicit and Implicit Instruction in Comprehension. I B. M. Taylor, M.F. Graves, & P.W. van den Broek (red.): *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (s.52-69). Teachers College. Columbia University. New York.

Duffy, G (2002): The case of direct explanation of strategies. I C.C. Block & M. Pressley (red.): *Comprehension instruction: Research- based best practice* (s.21-41). New York: Guilford Press.

Duke, K. N., Pressley, M. & Hilden, K. (2004): Difficulties with reading comprehension. I C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren og K. Apel (red.): *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (s.501-520) . New York: The Guilford Press.

Engen, L. (1998): *Læringsstrategiprojektet i Rogaland. Hovedrapport*. Universitetet i Stavanger, Senter for leseforskning.

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008): *Att göra systematiska litteraturstudier- Vardering, analys och presentation av omvårdnadsforskning. (2 nd. Edt.)* Stockholm: Bokforlaget. Natur och Kultur.

Gavelek, J., & Bresnahan, P. (2009): Ways of meaning making: Sociocultural perspectives on reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (red.): *Handbook of research on reading comprehension* (s.104-176). New York: Routledge.

Guthrie, J.T. & Scafiddi, N.T. (2004): Reading comprehension for information text: theoretical meanings, developmental patterns, and benchmark for instruction. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.225-248). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T. & Taboada, A. (2004): Fostering the Cognitive Strategies of Reading Comprehension. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.87-112). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M.H., Scafiddi, N.T. & Tonks, S. (2004): Increasing reading comprehension and engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96. 403 - 423

Guthrie, J.T. (2004): Classroom Context for Engaged Reading: An overview. I Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K.C. (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.1-24). Mahwah, NJ: Erlbaum

Guthrie, J.T., Wigfield, A. & Perencevich, K.C. (2004): Scaffolding for Motivation and Engagement in Reading. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.55-85). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T. (2003): Concept-Oriented Reading Instruction. Practices of Teaching Reading for Understanding. I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension* (s. 115-141). New York: The Guilford Press.

Guthrie, J.T., & Ozgungor, S. (2002): Instructional contexts for reading engagement. I: C.C. Block & M. Pressley (red.): *Comprehension instruction: Research-based best practices* (s. 275-288). New York: The Guilford Press.

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Acta Didactica nr. 4. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

National Reading Panel (2000): *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development.

PISA (Programme for International Student Assessment) 2000:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf> besøkt 18.03.2011

PISA (Programme for International Student Assessment) 2003:
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf> besøkt 18.03.2011

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001:
<http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/Processes.pdf> besøkt 23.03.2011

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2006:
http://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf besøkt 23.03.2011

Palincsar, A. S. (2003): Collaborative Approaches to Comprehension Instruction. I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension* (s.99-115). New York: The Guilford Press.

Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984): Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.

Pressley, M. (2006): *Reading instruction that works: The case of balanced teaching*(3rd Ed.).New York: Guilford Press.

Pressley, M. (2002): *Reading instruction that works: The case of balanced teaching* (2nd Ed.). New York: Guilford Press.

Pressley, M. (2000): Comprehension instruction in elementary school: A quarter- century of research progress. I B.M. Taylor, M.F. Graves, & P. Van den Broek (red.): *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (s.32-51). New York: Teachers College Press.

Pressley, M. & Wharton- McDonald, R. (2002): The need for increased comprehension instruction. I M. Pressley (red.): *Reading instruction that works: The case of balanced teaching* (s.236-288). New York: Guilford Press.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995): *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000): Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54 - 67.

Samuelstuen, M., & Bråten, I. (2005): Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*. 107 - 117.

Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meese, J. (2008): *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd Edt.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008): Effective Reading Program for Middle and High Schools: A Best- Evidence Synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43, 290-322.

Solheim, R.G. & Tønnessen, F.E. (2003): *Slik Leser 10-åringer i Norge. En kartlegging av leseferdigheten blant 10-åringer i Norge i 2001*. Stavanger: Senter for leseforskning.

Souvignier, E. & Makhlesgerami, J. (2006): Using self-regulation as a framework for implementing strategy-instruction to foster reading comprehension. *Learning & Instruction*, 16. 57 - 71.

Snow, C.E. & Sweet, A.P. (2003): Reading for Comprehension. I A.P. Sweet og C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension* (s. 1-12). New York: The Guilford Press.

Taboada, A. & Guthrie, J.T. (2004): Growth of Cognitive Strategies for reading Comprehension. I J.T. Guthrie, A. Wigfield & K.C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s.273-306). Mahwah, NJ: Erlbaum.

van Daal, V., Solheim, R.G., Gabrielsen, N.N. & Begnum, A.C. (2007): *PIRLS: Norske elevers leseinnsats og leseferdigheter. Resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret ved UIS.

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vellutino, F. R. (2003): Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension Elementary School Children. I A.P. Sweet & C.E. Snow (red.): *Rethinking Reading Comprehension* (s.51-82).New York: The Guilford Press.

Wigfield, A. & Tonks, S. (2004): The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. I J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (red.): *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (s. 249-272). Mahwah, NJ: Erlbaum.

.